PRZYJACIEL SZKOŁY

Nr. 16 20 PAŹDZIERNIKA 1929 ROK VIII

CZY NOWA METODA „SZKOŁY TWÓRCZEJ“ POTRAFI WYWOŁAĆ ZWROT DYDAKTYCZNY W NAUCZANIU RELIGJI?

Przewrót w filozoficznem rozumowaniu wywołał przed wiekami Sokrates, kiedy wskazał uczniom swym na to, by miast słuchać zdań i nauk sofistów, wpierw badali przedmioty same, ponieważ „przedmioty oszukać nas nie potrafią“. Przedmioty bowiem pewne głoszą prawdy. A prawdy się nie stwarza lecz odszukuje. Zechciejmy tylko otworzyć oczy i serca, a mądrość ozwie się na wszystkich drogach. Jedna tylko jest prawda, tkwiąca w rzeczach. Niezgodności i błędy zawsze mają swą przyczynę w ślepocie oczu, przewrotności serca i uprzedzeniach ludzkich. Wyzwólmy się z tego zatem! *Sapere aude! Miej odwagę stać się mądrym!* I to jest pobudką nowej szkoły — *szkoły pracy*. Tak błędy jak i prawdy rozpowszechniają się, jeżeli w przekazanych nam wynikach naukowych polegać będziemy jedynie w dobrej wierze na drugich. A więc nie! Stańmy mocno obydwiema nogami na stałym, mocnym gruncie. Tradycje na prawdzie utwierdzone nas nie opuszczą, albowiem prawda wszelka trwa wiecznie. Prawdziwie naukowa mądrość zawsze okazuje się pożyteczną i nigdy nie potrzebuje obawiać się pozorów. Jak mgły słońca, tak uprzedzenia unikają prawdy. Bezwzględna objektywność jest wobec tego pierwszym warunkiem *szkoły pracy*.

A dlaczego taka nazwa? Dlatego, że nie podaje owa szkoła młodzieży prawdy w kształtnych pastylkach i tabletkach, aby je uchronić od pracy umysłowej, lecz udziela jej niby z własnej ręki Bożej, tak, jak Bóg nam prawdy przekazał. Zmysły, wyobraźnia, rozum, uczucie i wola dosyć mają „pracy“, pracy narzucającej się z zewnątrz. Praca nad objektami wartościowemi, zawierającemi prawdę ma ustrzec młodzież przed śmiercią spowodowaną karmieniem esencjami.

Realizm Sokratesa również dlatego wywołał zmianę niezwykłą, że pokonał antropocentryzm[1]) i ustąpił miejsca teocentryzmowi[2]). Jeżeli bowiem prawdy nie można stworzyć, lecz jedynie odnaleźć, to musi ona być zgóry dana. A jeżeli jest dana, musi być ktoś, co ją dał i sprawił, musi zatem istnieć sprawca objektywnej prawdy podobnie jak istnieje subjektywna zdolność w człowieku, mianowicie w jego umyśle i rozumie. Owego sprawcę ustalonych prawd nazwał Sokrates „mądrością", samego siebie zaś skromnie tylko poszukiwaczem prawdy i przyjacielem mądrości, „filozofem". Pokonano w ten sposób nietylko dumną sofistykę wszystkowiedzących mędrków (polyhistores) i gadułów lecz i bezbożność myślenia. I tu mamy przyczynę, dlaczego właściwy sokratesowo-biblijny realizm katolickiej *philosophia perennis*[3]) jest niezwyciężonem przedmurzem homocentrycznego[4]) konceptualizmu[5]) i nominalizmu od czasów potomistycznych aż do czasów ateizmu Kanta i późniejszych. Ponieważ prawda nie da się skonstruować, gdyż już jest dana, ustalona, to „istnieć musi w wszechświecie za każdym kwiatkiem, za każdą kropelką, za każdym kryształkiem i pyłkiem, za obłokami słonecznych kadzideł, drogami mlecznemi, morzami mgieł, a nawet za każdym promieniem świetlnym i oddechem — Bóg".[6])

Z istniejącej wszędzie łączności pomiędzy Bogiem a przyrodą, wynika druga łączność, nadprzyrodzona, czyli religja, ponieważ przecież Stwórca nie może być czemś mniejszym od stworzenia. Jeżeli więc człowiek posiada pewną osobowość i życie wewnętrzne i potrafi mówić, to i bóstwu nie można odmówić tejże zdolności. Gdy zaś Bóg się odzywa, ludzie niechaj słuchają i „chowają wszystko, com wam przykazał" (Mat. XXVIII, 20) i szukają tego,

---

[1]) antropocentryzm — system, który człowieka poczytuje za ośrodek i miarę najwyższą całego świata.

[2]) teocentryzm — system, który uważa Boga za główną sprężynę i cel całego świata.

[3]) philosophia perennis — filozofja trwała, stała.

[4]) homocentryzm — system wspólnego ośrodka.

[5]) konceptualizm — teorja, podług której idee ogólne są wrodzone i niezależne od spostrzeżeń zmysłowych.

[6]) *Liturgika Tygodnia Stworzenia*, nakładem klasztoru Urszulanek w Erfurcie.

„cokolwiek jest prawdziwego, wstydliwego, sprawiedliwego, świętego, przyjemnego i dobrej sławy“. (Phil. IV, 8.) Wszechność, całość, doskonałość, słowem katolickość jest wtedy największem prawem, które przenika całą przyrodę, cały świat Boży i ludzki. Jeżeli jednak Bóg jest „pierwszą prawdą“ i sprawcą wszelkich prawd, to tylko On pierwszym i jedynym nauczycielem ludzi i ludzkości być może, a drudzy nauczyciele wraz z papieżem u góry są tylko Jego drugorzędnymi pomocnikami i pośrednikami. „Ani się zowcie nauczycielami, gdyż jeden nauczyciel wasz, Chrystus“. (Mat. XXIII, 10.)

To bynajmniej nie frazes lecz prawda. Jeżeli tak jest istotnie, to trzebaby o tem pamiętać przedewszystkiem w nauce religji i w każdej lekcji odsłaniać tę prawdę, że Bóg najwyższym nauczycielem był, jest i zawsze będzie. Szkoła pracy stara się temu żądaniu zadośćuczynić przez genetyczne postępowanie w nauce, wykazując, jak Bóg nas od młodości poucza w rodzinie, kościele, szkole, świecie, życiu i różnych przeżyciach, jak Bóg ludzkość od jej zarania uświadamiał we wszystkich sprawach w szkole Ojca, (Stary Testament) w szkole Syna (Ewangelje) w szkole Ducha św. (historja kościoła i dogmatyka). Chrystus zjawił się nietylko jako „swiatło“ i „żywot“ lecz także jako „droga“. Winniśmy więc uczyć się tej drogi i metody. Gdy zatem w ontogenezie[7]) wychowania i rozwoju młodzieży zasada filogenezy[8]) świadomie i ustawicznie powtarzać się będzie, wtedy wychowanie nabierze coś z pierwiastka teocentryczno-dynamicznego. Czy to nie zmiany ale i przewrót przeogromny systemu? Czy to nie walne zwycięstwo, odniesione nad indywidualizmem, rozdzierającym ludzkość europejską od wieków? Nie trzeba się zatem dziwić, że nowa metoda często napotyka na opór. Odmienne myślenie przecież zawsze jest sprawą trudną, ponieważ żąda wysiłku, tu nawet nadprzyrodzonego, który bez „odrodzenia“ (Jan III, 3) stać się nie może.

Nie sądźmy jednak, że to odrodzenie znaczy pogwałcenie lub umorzenie własnej naszej natury i jej zdolności, jak to tendencyjnie głosiły manicheizm[9]), luteranizm i pietyzm. Bynajmniej.

---

[7]) ontogeneza — szereg zmian, jakim podlega człowiek w ogólności.
[8]) filogeneza — szereg zmian, jakim ulegają poszczególne gatunki i pokolenia.
[9]) manicheizm — sekta pogańsko-chrześcijańska.

W heliocentryzmie[10]) Boga, w teocentryzmie i katolicyzmie rozkwita dopiero prawdziwe życie, podobnie jak to się dzieje podczas słonecznej wiosny. Istniejące na ziemi ciepło, światło i życie wytwarza bowiem słońce, od którego nasza planeta jest zależna. Taka sama zależność da się zauważyć także u człowieka w stosunku do Boga, bliźniego i świata. I znów okazuje się w nowem świetle idea pracy w szkole. Podczas gdy stara szkoła nominalizmu, formalizmu i intelektualizmu dążyła do przyswajania (możliwie pełnowartościowych) wyobrażeń i do wpajania (możliwie najdokładniejszych) pojęć i praw i w tem jedynie widziała skuteczność swej metody, *(lex fidei vel morum)* pragnie realizm *szkoły pracy* przedewszystkiem zapoznać dzieci i młodzież z przedmiotami i osobami oraz zjawiskami, które zawierają w sobie prawdę i zasady. Albowiem realny, konkretny porządek rzeczy istniał przed wszelkiemi abstrakcyjnemi prawami. Zanim Bóg z konieczności, a więc „z powodu przekroczenia" dał prawa na górze Sinai, istniały już od początku i zawsze zasady tworzenia i ułaskawienia człowieka, jak o tem mowa jest w pierwszych rozdziałach genezis. „Zakon tj. prawo napisane jest w sercach ludzkich, którym sumienie świadectwo daje". (Rzym. II, 15.)

Później dopiero wykuwa się prawa w kamieniu, drukuje się ustawy na papierze i utrwala w pamięci; trzeba je znać i przestrzegać. Przez nastawienie duszy naszej na przedmioty realne, osoby i stosunki, powstają w niej stany, nazwane przez realistów średniowiecza: *habitus* i *virtutes* (tj. usposobienie dobre i cnoty), które według mniemania Fr. W. Wundta „całą psychologję zawierają w sobie".

Prawa i nauki — to tylko farby, któremi pokrywamy przedmioty, to pancerze chroniące cenny żywot, ale go jedynie chronią, a nie tworzą. *Habitus* i *virtutes* natomiast są żywe i pełne sił jak magnetyzm żelaza w stosunku do magnesu, jak żywotność ziemi, gdy ją ogrzewa słońce, jak dusza dziecka, kiedy rwie się do matki, jak serce ludzkie, które stworzone jest dla Boga. Czyż to nie zmiana systemu przeogromna, gdy nam się udaje wywołać w nauczaniu i wychowaniu to wła-

---

[10]) heliocentryzm — system, przyjmujący słońce jako ośrodek.

śnie nastawianie na prawdziwe realne walory i przekładanie tychże nad wszelkie suche formuły i prawa? Na kongresie katechetycznym w Monachjum zapytano się w związku z referatem Dr. Kautza, czy istnieje realnie jaka stała, ogólnie uznana wartość. Smutny to objaw, że nie zważa się na odpowiedź, jaka leży gotowa przed nami. Wszakżeż uczyliśmy się, dziećmi będąc jeszcze, w historji biblijnej, że Bóg, tworząc człowieka, wdrażał go w realne stosunki, istniejące wobec najwyższych, stałych, niezmiennych dóbr, a niemi są: 1) religja i łączność z Bogiem, 2) praca kulturalna na ziemi, 3) możność i konieczność kształcenia ciała i duszy. 4) powołanie i uświęcanie się dla raju i nieba, (nadprzyrodzoność), 5) zdobywanie wolności i cnoty przez ofiary i umartwienia, 6) wspólna zasada miłości bliźniego w rodzinie i ludzkości, 7) możność i konieczność zbawienia w Odkupicielu. Takie otóż a nie inne istnieją stosunki niezmienne, o moralnie najwyższej wartości pomiędzy Stwórcą a stworzeniem. Dla niejednych wydaje się ich skala niezbyt naukowo ułożona, bo pozbawiona systemu logicznego. Jakby o to tylko w życiu chodziło! Przecież to właśnie jest chorobą naszej epoki, że wszystko chcemy nastawić podług naukowej formalistyki. „Dzięki drukowi i reformacji staliśmy się ludźmi głosek z oczyma głoskowemi" (Pestalozzi), przez „Krytykę" Kanta zaś uczonymi z oczyma kategoryj. Sucha abstrakcyjna formuła jest niestety często wrogiem konkretnej rzeczywistości. A z tego chce nas właśnie wyzwolić *szkoła pracy*. Nie jest ona bynajmniej nieprzyjaciółką dogmatów, praw i przepisów, ale chce z Jezusem „te rzeczy czynić a owych nie opuszczać" (Łk. XI, 42). Jezus zaś nie uważa formy i przepisów faryzeuszów za coś ważniejszego. Formuła stanowi duchowe oko „uczonego" *(scientia)*, św. Tomasz zna jednakże obok tego jeszcze dziecięce oko naiwności *(intelectus primorum principiorum)* jako też męskie oko przezorności *(prudentia)* i boskie oko mądrości, a wreszcie dla spraw nadprzyrodzonych duszę pełną wiary, serce pełne miłości i boską cnotę nadziei. Gdyby nam się zatem udało nie jak dotąd zbyt abstrakcyjnie, ale realniej nastawić naszą młodzież według woli Bożej, to byłaby ona tak dla siebie jak i drugich „światłością świata" i „solą ziemi". Nie odzyskamy świata samym suchym dogmatem, który dla nas jest jedynie drogowskazem i gwiazdą przewodnią, byśmy

nie błądzili. Niechże pozostanie tem, czem jest zawsze, tem samem; życie natomiast nigdy nie jest jednakowe, lecz zmienne, różnorodne. Wszakże jedna szpilka jodłowa nie równa się drugiej. Ludzie, w których „sercach świeci Pan Jezus (1, Ptr. III, 15) będą potrafili z dogmatami oraz z *filozofją perennis* jak z nićmi Arjadny przebrnąć labirynt życia, będą umieli samych siebie zachować, a innych wydrzeć z paszczy Minotaura. Niech nas nie bałamuci chaos dziś w świecie panujący. Tak samo bowiem było za czasów wędrówki ludów, a niewiele lepiej w „ciemnem stuleciu" (900). A jednak imperjum grecko-rzymskie około roku 600, a cały kontynent europejski okolo roku 1264 były już wówczas katolickie. Historja świata rozwija się i pulsuje jak wiosna, lato, jesień i zima. Tymczasem dużo jeszcze trzeba pozytywnej syntezy, zanim promienie świetlne owego *logos* u wszystkich narodów się złączą w jedną wspólną całość, zanim wreszcie stanie się „jedna owczarnia i jeden pasterz". Celem powtórnego zdobycia i odrodzenia świata dla Chrystusa i w Chrystusie (akcja katolicka), starajmy się wykształcić apostołów i pionierów mądrości. To jest zadaniem *szkoły pracy*.

Psychologja, która nas do tego celu prowadzi, jest to zasada św. Pawła. Jeżeli bowiem jest prawdą, że nikt z ludzi nie wie, „co jest człowieczego, jeno duch człowieczy, który w nim jest i który bada głębokości Boże", to też prawdą być musi, że „nikt nie wie, co jest Bożego w człowieku, a nawet w dziecku — „jeno duch Boży". (Kor. II, 10—11.) Dlatego daje się uczniowi zapomocą przedlekcyjnych zadań możność okazania własnych obserwacyj i przeżyć w odniesieniu do przedmiotów, omawianych podczas nauki. Zbliża się przez to naukę do życia i wzbudza zainteresowanie, jakiego sucha nauka osiągnąć nie zdoła. W ten sposób izba szkolna rozszerza swe ściany i staje się dla młodzieży Kościołem, światem całym, a Kościół i świat stają się równocześnie i szkołą wieczności. Nominalistyczny i formalistyczny antropocentryzm z przed 500 lat zostaje w ten sposób wyparty przez realizm i chrystocentryzm św. Tomasza i Pismo św. Oto nauczanie w duchy *szkoły pracy*, tak jak je każdy prawy katolik zrozumieć powinien. Czyż w niem nie dosyć zmian?

Erfurt. Ks. Dr. Józef Adrian.

NOWSZE PRĄDY W SZKOLNICTWIE.

II.

Istota i wartość nowych pedagogicznych haseł.

Zapoznawszy się z ideałami szkoły twórczej,*) zbadajmy obecnie, co w nich tkwi pedagogicznie istotnego i oryginalnego, czy szkoła twórcza wynalazła i wprowadziła nieznany dotąd ożywczy czynnik do pedagogji, dając jej coś nowego, lepszego, i czy możemy się po niej spodziewać jakich pedagogicznych plusów.

Głównem hasłem, jakie rzuciła szkoła twórcza, to aktywność i spontaniczność ucznia. Aktywność czyli działanie, ruch, jest pierwotną istotną cechą duszy ludzkiej, bo dusza to życie, a życie to ruch — *ho bios en kinesei*, zauważył Arystoteles. Dusza nie może istnieć w bezruchu, być nieczynna, bo gdyby taką była, nie byłaby duszą, życiem, ale martwotą, śmiercią. Szkoła twórcza tej właściwości duszy ani nie odkryła, ani też duszy aktywności dać nie może, bo ona już ją ma z natury. Przesadzają ci wszyscy, którzy głoszą, że uczeń był dawniej tylko biernem narzędziem szkoły. I dawniej, chcąc się czegoś nauczyć, musiał uczeń współpracować z nauczycielem, być czynnym, ruchliwym, bo nauki i cnoty nie wlewa się w człowieka jak w próżne naczynie. Już św. Cyryl Jerozolimski (w IV wieku) w katechezach swoich do katechumenów apeluje do ich własnej, pilnej aktywności i prosi, aby z nim współpracowali gorliwie. Także w pismach św. Augustyna i innych Ojców Kościoła, później u humanistów, a dalej u Montaignea, Lockea, Rousseaua, Pestalozziego, Komeńskiego i naszych rodaków jak Popławskiego, Piramowicza, Śniadeckich, Konarskiego, Czackich, Trentowskiego, Estkowskiego znachodzimy pierwiastki, które stanowią istotę szkoły twórczej. I dawniej zdawano sobie dobrze sprawę z tego, że uczeń musi być aktywnym, i dawniej wychowywano dzielnych ludzi legjony całe — tylko że szkoła ubiegłych stuleci nie znała jeszcze dostatecznie natury wychowanka, działała więcej intuicyjnie, nie z takiem uświadomieniem pedagogicznem, z jakiem szkoła twórcza pragnie spotęgować aktywność ucznia, a tem samem osiągnąć lepsze wyniki wychowawcze.

W tym celu szkoła twórcza wymaga, aby aktywność ucznia była samodzielna. Wysunięcie samodzielności

*) „Przyjaciel Szkoły" nr. 7 br.

nie jest także żadną nowością w pedagogji. Nikt na serjo nie będzie śmiał twierdzić, że stara szkoła nie wychowywała ludzi samodzielnych. Faktem jest tylko to, że dawniej stawiano samodzielności wychowanka liczniejsze zapory i barjery, których nie było mu wolno bezkarnie usuwać. Scholarów trzymano w ostrych karbach. W starożytnej Grecji, zwłaszcza w szkole spartańskiej, panowała tak surowa karność, że utarło się przysłowie: *Ho me dareis anthropos u pajdeuetai* — uczeń, któremu się skóry nie łupi, nie wyjdzie na człowieka. Starzy Rzymianie tak silną ręką prowadzili młodzież, że Tacyt z podziwem wspomina „dawny rygor, do jakiego obecnie nie jesteśmy zdolni". W średniowieczu wychowywano w bojaźni Bożej, nauczyciel posiadał taką powagę, że przysięgali uczniowie na słowo jego. W dawnej Polsce nie szczędzono rózgi i dyscypliny, wisiały one w domu i szkole na poczesnem miejscu; przy uroczystem wprowadzaniu do szkoły nowego rektora niesiono przed nim ferulę, bicz specjalnej konstrukcji, jako widomy symbol władzy wykonawczej pedagogicznego urzędu.

Ostry ten ton w wychowaniu był naturalnym wynikiem surowości ówczesnych obyczajów; spotykamy go i dziś jeszcze u ludów niecywilizowanych, w rodzinach prostych, mniej kulturalnych. Dopiero z postępem kultury obyczaje i zwyczaje łagodnieją i przybierają szlachetniejsze, delikatniejsze formy. Jak ludy całe, tak i dorastający świat młodzieży zdobywa sobie coraz to więcej swobód i praw, wolności i samodzielności, to co pierwsi pionierzy szkoły twórczej zwą *spontaneous self-acturity, freie Selbsttätigkeit.* Mówi się o stanowisku pajdocentrycznem, bada się ściślej naturę wychowanka, jego indywidualne zdolności i zamiłowania, które się uwzględnia i rozwija. Lecz wobec rosnących wciąż swobód ucznia podnoszą się różne wątpliwości: czy takie usamodzielnianie go wyjdzie mu na dobre, czy nie rozluźni się przez to karności, czy nie naruszy powagi wychowawcy, zwłaszcza nauczyciela religji, gdzie na samo czoło wysuwa się autorytet Boga i zastępców jego na ziemi, jak pogodzić „wolną samodzielność" ucznia z niewzruszalnemi dogmatami i nakazami moralnemi wiary świętej?

W istocie, pierwsi bojownicy nowych prądów pojmowali wolność wychowanka bardzo szeroko. Hugon Gaudig np. stawia

postulat wolności wprost jako antytezę do przymusu i uciemiężania, jakie panowały w tradycyjnej szkole, wyolbrzymia wartość osobistych zdolności i przekonań wychowanka, które przecież jednak, jak wiemy, mogą nieraz zawieść i w błąd wprowadzić. W ferworze przesadnio zrozumianej samodzielności ucznia niektórzy nauczyciele szkoły pracy zapędzali się tak daleko, że wchodząc do klasy, nie wiedzieli jeszcze, co z uczniami swymi będą omawiali. Temat i tok lekcji uzależniali najzupełniej od uczniów, od dowolnie przez nich poruszonych kwestyj, od przypadkowo stawionego pytania lub zagadnienia.

Rzecz jasna, że na taką „wolność" ucznia pisać się nie możemy — byłaby to druga ostateczność: liberalizm pedagogiczny, prowadzący do rozprężenia ducha wychowanka, do wybujałego indywidualizmu i subjektywizmu oraz jałowej gadaniny na lekcji ku niepowetowanej stracie czasu i trudu. Czyż wtedy nie ziszcza się paradoks Rousseaua: „Jeśli chcesz wychowywać, nie wychowuj wcale", lub zasada skrajnych entuzjastek „wieku dziecka", że nie prędzej wychowanie spełni należycie swój obowiązek, póki ojciec i matka kornie nie schylą czoła przed majestatem dziecka, póki nie pojmą, że nie mają władzy i prawa narzucać swych poglądów wychowankom, jak nie mają władzy, gwiazdom wskazywać nowe tory... (Ellen Key: *Stulecie dziecka*) My wiemy, że człowiek jest wolny, ale jak owa latorośl winna, którą wiązać trzeba do silnego słupka, aby wątły pęd nie brudził się w błocie, ale strzelił radośnie w niebo i wydał słodkie owoce. Bez pewnego przymusu nie może wychowanie się obyć. Jak życie tak i przygotowanie do niego pozostanie zawsze pewnem brzemieniem i jarzmem. Zadaniem sztuki pedagogicznej jest uczynić to brzemię lekkiem i jarzmo słodkiem. W tym to więc celu poczęto w obrębie szkoły twórczej eksperymentować i szukać odpowiednich systematycznych dróg.

Różnych projektów i prób posypało się jak z rogu obfitości. Z pomiędzy nich okaże się oczywiście ta metoda pedagogiczną, która pozostawi wychowankowi odpowiednią dozę samodzielności, a jednak poprowadzi go, świadoma swych celów wychowawczych, silną, konsekwentną ręką, rozwijając nietylko cnoty aktywne, ale i pasywne, wypływające z poszanowania wobec autorytetu, więc cnoty uległości i powolności, karności

i posłuszeństwa, panowania nad sobą i bojaźni Bożej. Najwięcej pod tym względem trudności nasuwa nauka religji. Jak tu pozwalać uczniowi na „twórczość samodzielną“, kiedy stałe, objawione prawdy nie nadają się do dowolnych badań i wynajdywań; „osobiste zdanie“ i krytykowanie według własnego widzimisię może pozbawić Pismo św. i żywe słowo Boże przynależnej czci i powagi. Jak puścić lejce uczniom, a jednak kierować nimi zgrabnie, aby nie zeszli na manowce? Ponieważ problem ten najbardziej typowym w nauczaniu religji, zobaczmy, jak usiłuje się go tu rozwiązać. Szczęśliwe przebycie między niebezpieczną Scyllą a Charybdis może służyć jako wytyczna także w innych przedmiotach nauki.

Jedną z najlepszych prób jest metoda Ks. Dr. Adriana, którą przedstawiliśmy już na łamach naszego czasopisma. Ks. Adrian buduje system swój na trzech głównych założeniach:

1) nowy materjał poddaje się uczniowi zapomocą odpowiedniego bodźca zewnętrznego, znaku widzialnego, słyszalnego, odczuwalnego w jakikolwiek sposób;

2) wychowanek podejmuje poddawany bodziec, przeżywa go wewnątrz rozumem, wolą, sercem, jakimkolwiek aktem psychicznym;

3) akt ten wewnętrzny pragnie się wyżyć także na zewnątrz słowem, gestem, mimiką, piórem, jakimkolwiek czynem. Przeżycia wewnętrzne i czyny zewnętrzne, częściej powtarzane, wytwarzają stałe usposobienie, charakter człowieka, którego urobienie jest ostatecznym celem wychowawczym.

Na pierwszy rzut oka stwierdzamy znowu, że trzy te stopnie Adriana — to nic nowego w naszej metodyce. Mimo żywego odrzekania się szkoły twórczej od „skostniałych stopni Herbarta“, trzy wymienione stopnie Adriana nie różnią się materjalnie niczem od trzech głównych stopni Herbarta. Pierwszy stopień Adriana, bodziec czy znak zewnętrzny — to podawanie nowego materjału według Herbarta; wewnętrzne przeżywanie (apercepcja) na drugim stopniu Adriana — to nic innego jak herbartowskie przerabianie podanego materjału; uzewnętrznianie zaś wewnętrznych przeżyć czyli trzeci stopień Adriana odpowiada w zupełności zastosowaniu w metodzie Herbarta. Podczas gdy Herbart dodaje do trzech tych głównych stopni jeszcze

dwa poboczne, tj. wstęp i zakończenie, Adrian dołącza trzy poboczne, dopełniające trzy stopnie główne.

Zgoda w treści i układzie trzech metodycznych stopni między Herbartem a Adrianem nikogo nie zdziwi, bo taki a nie inny jest psychologiczny przebieg przyjmowania nauki, tak a nie inaczej uczył przed wieki każdy rozumny pedagog i tak samo po upływie dalszych stuleci późniejsi pedagogowie uczyć będą. Materjał i układ rusztowania pozostanie ten sam, jednakże wysokość i szerokość, długość, głębokość i siła poszczególnych piętr rusztowania będzie zależała od wielkości i wspaniałości budującego się gmachu. Przy całej analogji struktury stopni Adriana i Herbarta, różnią się one jednak formalnie i praktycznie tj. w sposobie stosowania ich w nauczaniu. Rusztowanie Adriana jest założone i obliczone na większą robotę niż system herbartowski. Pracują tu głównie uczniowie, oni są mularzami, cieślami, dekarzami — nauczyciel zaś, jak budowniczy-architekt, sporządza tylko plany budowy i daje odpowiednie dyrektywy, t. zn. obmyśla naprzód lekcję i zadaje uczniowi naprzód, przed właściwą lekcją, pisemne pytania, tyczące się danego tematu.

Stawianie naprzód pisemnych pytań ma ten ważny cel, że daje uczniowi pożądane wskazówki, gdzie i jak zdobyć dany materjał, zabezpiecza więc ucznia przed żmudnem i trudnem, a niepotrzebnem nieraz szukaniem, ułatwia mu gromadzenie i przyswajanie sobie potrzebnej wiedzy — uwydatnia się tu zatem moment statyczny pracy szkolnej. Ale nietylko to. Uczeń nie gromadzi bowiem tej wiedzy bezmyślnie, mechanicznie, ale bardzo rozumnie i samodzielnie, bo musi sam nietylko szukać odpowiednich danych czy to w tekscie Pisma św., czy w dziełach Ojców, czy w historji, literaturze, sztuce, czy w obrębie własnego życiowego doświadczenia, czy na drodze rozumowania, ale musi także konstruować rzecz logicznie i metodycznie, wysnuwać z uzbieranych danych odpowiednie wnioski, ustalać objektywne prawdy, wypowiadać subjektywne zapatrywania, uczucia, nastroje — w czem wszystkiem ujawnia się także moment dynamiczny pracy ucznia. W pracy tej chronią ucznia przed zboczeniami subjektywizmu i racjonalizmu (intelektualizmu, hyperkrytycyzmu) owe dyrektywy wychowawcy, pytania pisemne i żywe słowo na lekcji, tak, że ostateczny wynik pracy będzie zgodny z katolicką prawdą.

Pytania nauczyciela są jakoby owemi słupami granicznemi, pomiędzy któremi dużo wprawdzie jeszcze pozostaje miejsca na swobodne posuwanie i przesuwanie się myśli samodzielnej, które jednak nadawają kierunek i kres tej myśli, uniemożliwiając niebezpieczne odchylenia na fałszywe, zdrożne tory. Im uczeń starszy i doświadczeńszy, tem mniejsza ilość pytań będzie potrzebna, a dojrzali uczniowie z samym tematem dadzą sobie radę, wobec czego o mędrkowaniu jakiemś, próżnej gadaninie nie może tu być mowy. Od bystrości, samodzielności i pilności ucznia zależą wyniki jego pracy, stąd też u poszczególnych uczniów w poszczególnych punktach zadań nie będą one zawsze jednakowe i równomierne.

Z tego wyłania się dalsza charakterystyczna cecha szkoły twórczej. Rozmaitość i rozbieżność zdań powoduje u uczniów chęć wymiany myśli, stawiają więc oni na lekcji i poza nią różne pytania, zasięgają informacyj, wszczynają dysputy, dyskusje. Ażeby zaś w swobodnem wypowiadaniu zdań ich nie onieśmielać, ale ich samodzielną aktywność pobudzać, nauczyciel trzyma się na uboczu, a całem plaidoyer kieruje wybrany ad hoc uczeń. Pokolei wszyscy uczniowie dostępują tego zaszczytu. Jest to znowu moment nawskroś dydaktyczno-pedagogiczny. Uczeń bowiem, spełniający urząd przewodniczącego lekcji, musi się na lekcję doskonale przysposobić, pytania sobie ułożyć, okiem całą klasę, a duchem tok lekcji ogarniać, orjentować się w trafności otrzymywanych odpowiedzi, zachowaniu się współuczniów itd. Wystąpienia takie są znakomitem ćwiczeniem przedewszystkiem dla alumnów seminarjów nauczycielskich jako przyszłych nauczycieli. Uczą się oni przez to nietylko tego, jak należy drugich nauczać i prowadzić, ale uświadamiają sobie daleko lepiej i to, jak uczeń się zachowywać powinien. W trudniejszych sprawach uczniowie apelują do nauczyciela, lub nauczyciel sam w odpowiednich chwilach zabiera głos, pomaga, dorzuca swe uwagi, wskazówki, przestrogi, zachęty. Tym sposobem trzyma się uwagę ucznia wiecznie na uwięzi, a kieruje się nią stale do danego przedmiotu. Uczeń pozostaje samodzielnym, lecz rozumowania jego, nieodpowiadające prawdzie, zostają na miejscu napiętnowane jako fałszywe, błędne. Powaga słowa Bożego, czy pisanego czy głoszonego, nietylko że zostaje nienaruszona, ale nawet podniesiona, gdyż z Pisma św. jako najwyższego, bezapelacyjnego źródła czerpie uczeń dogmatyczne po-

jęcia, moralne zasady, historyczne fakty, egzegetyczne wywody swoje. To jedno. A zaraz zatem stwierdzić możemy i ten fakt, że tak ujęta metoda wznieca większy ruch umysłowy i silniejsze napięcie energji przy pracy aniżeli bierne tylko przyjmowanie dobrze już przygotowanej i przeżutej przez nauczyciela strawy. W szkole twórczej uczeń, będąc sam więcej aktywnym, przeżywa całym sobą daleko intensywniej poznane prawdy, odczuwa głębiej tętna i tendencje woli aniżeli w dawnym herbartowskim systemie, co wszystko prze i przynagla go, jak w dojrzewającem drzewie pulsujące soki, do zawiązania i wydania odpowiedniego owocu, tj. czynu. Akt zewnętrzny jest naturalnym skutkiem odpowiedniego aktu lub usposobienia wewnętrznego — wewnętrzne przeżycie staje się pełniejszem w zewnętrznem wyżyciu. Usposabiając i pobudzając ucznia silniej do pracy, szkoła twórcza stwarza tem samem korzystniejsze niż dotąd bywało warunki, aby rozkwitał i dojrzewał szlachetny, wzniosły czyn, ostateczny cel wychowawczych zabiegów. Wreszcie — jeszcze jedno piętno, jakie szkoła twórcza nadaje pracy ucznia. Dawniejsza szkoła była, jak zaznaczyliśmy, surowsza, poważna, uroczysta, rzadko i nieśmiało odzywał się w niej swobodny ton, poryw radości i wesela. A przecież radość przy pracy to słońce, w którego ożywczych promieniach najpełniej rozwijać się mogą zdolności wychowanka do trudnych zadań życia. Pogodny, radosny nastrój ma pierwszorzędne dla człowieka znaczenie, nietylko ze stanowiska eudemonistycznego (własnej szczęśliwości), ale i biologicznego (prawidłowego rozwoju życia). Blaskiem i ciepłem radości winna być zatem opromieniona każda praca szkolna a szczególnie nauka religji. Tak było na początku, gdy z radosnym entuzjazmem garnęły się liczne rzesze do Chrystusa Pana, aby pić z ust Jego słodkie religijne prawdy i bogosławieństwa, tak było, gdy apostołowie rozbiegli się na świat cały ze zwiastowaniem Wesołej Nowiny; tak było później i jest po dziś dzień wszędzie, gdziekolwiek Kościół św. znękanej ludności przynosi oświatę i kulturę, pociechę i zbawienie. Wychowanie chrześcijańskie nie jest negacją życia, ale jego stwierdzeniem i spotęgowaniem, rozkwitem i pełnią, bo cele i środki religji chrześcijańskiej są nieskończenie wzniosłe i zewszechmiar serce ludzkie uszczęśliwić zdolne. Chrystus nie wychowywał mizantropów ani pesymistów, ale pogo-

dnych, z radosnem okiem patrzących w przyszłość wyznawców i męczenników, którzy nawet w najcięższych chwilach życia, ociekających krwią, potrafili się cieszyć, że „im było dane dla Chrystusa i raju cierpieć zelżywości". (Dzieje Ap. V.) Pawłowe *gaudete* — cieszcie się — dźwięczeć więc winno tak w życiu jak w przygotowaniu do niego, w każdym przedmiocie nauki. Ustrój szkoły twórczej nadaje się znakomicie do tego, ażeby urzeczywistnić postulat zadowolenia i radości przy pracy w całej pełni. Wysoce pulsująca aktywność wychowanka, błogie poczucie, że życie jego korzystnie się rozwija i wartościowym czynem zaznacza, przepełnia go zadowoleniem i uszczęśliwieniem, radością i roszkoszą, a udałe próby wzniecają prawem efektu coraz to większą chęć i ochotę do zakreślania sobie coraz szerszych, coraz to samodzielniejszych zadań życia. System, rozwijający w podobny sposób potencje psychofizyczne wychowanka, staje się prawdziwie szkołą twórczą.

Ostateczną, najistotniejszą cechą twórczości jest dynamiczność i funkcjonalność spontaniczna: doprowadzanie wychowanka do szlachetnych przeżyć i samodzielnyah czynów, naginanie i potęgowanie jego sił ku coraz wyższym szczytom w myśl wezwania Chrystusa: „Bądźcie doskonałymi, jako Ojciec wasz niebieski doskonałym jest", słowa, które są naczelnem hasłem nietylko w dziedzinie moralnej, ale i na polu nauki i sztuki i kultury w ogólności, gdzie niespokojny duch ludzki prze wciąż naprzód do udoskonaleń, ulepszeń, postępu tak w wartościach indywidualnych jak społecznych. Gorączkowy ten ruch, owa tęsknota entelechji (duszy) do najdoskonalszej formy, jak trafnie zauważa Arystoteles, owa niespokojność serca aż nie spocznie w Bogu, jak pięknie mówi św. Augustyn, ów *bios en kinesei*, to właśnie nasze największe i najistotniejsze plus wobec martwoty i ciszy cmentarnej, to wartość i zasługa, powab i romantyzm, utrapienie i tragizm istnienia ludzkiego, a szkoła twórcza, kładąc najsilniejszy nacisk na odpowiedni rozwój tej ruchliwości ducha, trafia w samo sedno, w najważniejszy punkt sprawy wychowawczej.

Tak więc streszczając wywody nasze, powiedzieć możemy: szkoła twórcza nie wynalazła ani nie ustaliła nieznanych dotąd wychowawczych celów, ani też nie odkryła nowych, nieuczęszczanych jeszcze dróg pedagogicznych. Oryginalna wartość jej polega

na tem, że znane pedagogiczne tory, przydługie dotąd i przykre, prostuje, ulepsza, upiększa, aby się stały odpowiedniejszemi i milszemi. Pod tym względem usiłowánia jej są dodatnie i wykazują w porównaniu do tradycyjnej szkoły niejedne ulepszenia, jak to wykazaliśmy, bo założenia szkoły twórczej są psychologicznie głębsze, rusztowanie jej jest większe i silniejsze. Inna rzecz, czy szkoła twórcza wypowiedziała już ostatnie słowo na polu reformy szkolnictwa i czy ona sama wytworzy nowy typ szkoły w powstającym nowym okresie dziejów wychowania. Na drodze tej czekają ją jeszcze niejedne trudności.

Poznań. Ks. Dr. Karol Mazurkiewicz.

ZASTOSOWANIE METODY TWÓRCZEJ W NAUCE RELIGJI.

Wskazówki konferencji biskupów niemieckich w Fuldzie dnia 18 VIII 1924.

I.

Nauka religji przez zastosowanie metody twórczej może zyskać, o ile nauczyciel

1) przestrzegać będzie w zupełności istotnego charakteru nauki religji jako przekazywania objawionego depozytu wiary św.,

2) zastosuje zasady szkoły twórczej w rozsądnych granicach.

II.

Metodzie twórczej, która pragnie całą przecież aktywność dziecka zaprzęgnąć w służbę nauki szkolnej, przypisuje się następujące zalety: Lekcja wedle zasad szkoły twórczej wogóle

1) pod względem nastawienia chwyta skuteczniej całą indywidualność ucznia; nauka odpowiada bardziej usposobieniu dziecięcemu i wykorzystuje lepiej indywidualne cechy psychiki dziecięcej. Przez to nauka pozbawiona jest jednostronnego intelektualizmu.

2) pod względem metodycznym wykazuje ożywienie, poglądowość i wnikliwość, a zainteresowanie staje się silniejsze. Przez to nauczyciel zyska u dzieci cenne podłoże do silniejszego przyswojenia materjału naukowego.

3) pod względem celu łączy się ona silniej z całą osobowością ucznia i prowadzi go do zastosowania zdobytej wiedzy w późniejszem życiu.

III.

Co się w szczególności tyczy nauki religji wedle metody twórczej, to korzyści jej polegają na tem, że zamiłowanie i zainteresowanie się wiarą św. rośnie, że żywe uchwycenie prawdy znacznie się ułatwia, przedewszystkiem zaś, że nauka praktycznie wskazuje drogę do zastosowania zasad wiary św. tak w życiu jednostki, jak wspólnoty kościelnej. Najlepszą nauką religji jest w każdym razie ta, która najwłaściwiej wdraża w praktyczne stosowanie zasad religijnych.

W tem pojęciu metoda twórcza nie jest bynajmniej nowością, gdyż już oddawna dzielni nauczyciele w serdeczny sposób pobudzali dziatwę szkolną do ochoczej współpracy. Co się zaś tyczy praktycznego wykonywania religji w życiu, to niejedni pedagogowie wieków minionych przyświecają oddawna jako przykład naśladowania godny.

IV.

Przy zastosowaniu metody twórczęj w nauce religji należy zwrócić uwagę na niektóre niebezpieczeństwa i zachować pewne granice:

1) Nigdy nie wolno zapominać o tem, że depozyt wiary św., który nauka religji dziecku wszechstronnie ma przyswoić,

a) co do przedmiotu swego jest prawdą objawioną a zatem człowiek sam bez pomocy Boskiego objawienia prawdę tę tylko w drobnej części zdolen sobie urobić;

b) co do przyczyny swej jest aktem rozumu, nakazanym przez wolną wolę, akt ten przychodzi istotnie do skutku za działaniem łaski Bożej;

c) co do istoty swej jest przyzwoleniem człowieka na prawdę, za którą ręczy autorytet Boski. Tem samem pozostają urabianiu prawdy przez człowieka dość szczupłe granice, o ile człowiek nie chce popaść w niebezpieczeństwo subjektywizmu. Na zwalczanie zaś subjektywizmu i racjonalizmu należy w dzisiejszych zwłaszcza czasach szczególny kłaść nacisk, co atoli nie przeszkadza, by nauczyciel w myśl zasad szkoły twórczej korzystał z wiadomości już skądinąd przez ucznia nabytych. Potem dopiero przy przerabianiu podanych i zapomocą słowa Bożego przyjętych prawd

religijnych metoda twórcza może silniej się zaznaczyć, zwłaszcza gdy chodzi o ćwiczenia życia religijnego.

2. Ćwiczenie życia religijnego, płynącego z prawd objawionych, jako i nauka sama nie powinny nigdy stać się zabawką lub w czemkolwiek uwłaczać namaszczeniu i nastrojowi nauki religji. Cześć dla Boskiej powagi objawionych prawd pod żadnym warunkiem nie powinna doznawać najdrobniejszego uszczerbku.

3. Nauka religji, zostawiając uczniowi pełną inicjatywę i dając mu całkowitą swobodę, nacechowana być winna bezwzględną karnością i wyrazistem przeprowadzeniem linij wytycznych struktury (stylistyki) lekcji. Istotne prawdy religijne winien sobie uczeń tak dobitnie przyswoić, aby ważniejsze rzeczy przez całe życie umiał także napamięć. Do tego celu należy dążyć mimo, że naogół zwalcza się uczenie napamięć.

4. Nauka religji mimo zastosowania się do psychiki dziecięcej nie powinna nigdy doprowadzać do przeistaczania słowa Bożego; historji biblijnej nie należy przekształcać na opowiastki, bajki i legendy. Tekst biblijny trzeba wedle możności zachować nieskażony także pod względem formy, a upiększenia mogą mieć zastosowanie tylko o tyle, o ile opierają się na ścisłych wiadomościach biblistycznych (zob. wyjaśnienia konferencji episkopalnej (niemieckiej) o nauce historji biblijnej z r. 1917).

5. Pracę ręczną można w nauce religji zastosować tylko jako podrzędny środek ożywienia poglądowości. Czy jednak wysiłek ten oraz czas użyty opłacają się w stosunku do wyników? Czy praca ręczna wobec ograniczonej liczby lekcyj religji nie upośledza raczy ważniejszych zadań wykształcenia, wychowania i wyszkolenia religijnego na szkodę dziecka przez całe jego życie?

V.

Na koniec kilka wskazówek praktycznych:

1. Zastosowanie metody twórczej w nauce religji domaga się nauczyciela, opanowującego najzupełniej materjał religijny. Dlatego potrzebne jest nauczycielowi gruntowne wyszkolenie w wszystkich odnośnych dziedzinach. Przyszłe kształcenie nauczycieli winno przedewszystkiem ten postulat uwzględnić, ale i dziś już jest rzeczą konieczną, aby nauczycielowi przyjść z pomocą przez to, że umożliwi i ułatwi mu się pogłębienie nauk religijnych. Pedagogiczne kursy religijne, wykłady z dziedziny nauk religijnych,

któreby poprzez apologetykę prowadziły do żywego ujęcia prawd religijnych, są drogami do tego celu.

Skutecznie atoli zastosować metodę twórczą w nauce religji zdoła tylko ten nauczyciel, który sam z wiary żyje. Taki przykład dawali już dawniej niejedni nauczyciele, którzy odznaczali się głęboką wiarą. Wielką pomocą tutaj mogą być rekolekcje, kursy liturgiczne, miesięczne konferencje religijno-ascetyczne; episkopat poleca je najgoręcej.

2. Naukę religji należałoby jeszcze ściślej aniżeli dotychczas połączyć z innemi przedmiotami szkolnemi, aby przez takie połączenie szkoła stała się jednostką idealną. I z tego powodu konieczność katolickiej szkoły wyznaniowej jest nieodzowna, gdyż tylko w takiej szkole przenikają się wzajemnie religja i życie.

3. Właśnie zastosowanie metody twórczej w nauce religji wymaga szczerej współpracy kapłana z nauczycielami świeckimi. I duchowieństwo winno być wyszkolone pod względem dydaktyczno-metodycznym, a wspólne konferencje kapłanów z nauczycielami przyczynią się do pobudzenia wzajemnej inicjatywy i zapobiegną wadliwym stosunkom.

Owocem tejże harmonijnej współpracy będzie skuteczne zasilanie nauki i pełne wykorzystanie materjału religijnego. K.

KATECHIZM JAKO OŚRODEK KONCENTRACJI.

Co w nauce religji ma być podstawą koncentracji: Biblja czy katechizm? Były czasy, kiedy za główny przedmiot na wszystkich stopniach nauki uważano katechizm, a przytem uczono katechizmu w sposób dedukcyjny, abstrakcyjny. Słysząc narzekania na katechizm, organizatorowie szkolnictwa religijnego w Polsce postanowili nietylko ulepszyć sposób nauczania katechizmu, ale zepchnęli katechizm do roli przedmiotu okolicznościowego, więc pomocniczego, a przedmiotem głównym w 6-ciu klasach szkoły powszechnej i w niższem gimnazjum uczynili dzieje biblijne. Nikt nie wątpi, że mieli oni zamiary jak najlepsze — czy nie posunęli się jednak za daleko w chęci uprzystępnienia nauki religji?

Zaznaczam przedewszystkiem, że spór nie dotyczy całej szkoły powszechnej, lecz jedynie jej stopnia średniego i wyższego.

Na stopniu elementarnym, tj. pierwszym i drugim roku nauki przyjmuje się dziś ogólnie dzieje biblijne w odpowiedniej przeróbce za podstawę koncentracji, ucząc ich w dwóch jednorocznych kołach koncentrycznych. Na tem tle przerabiają dzieci wszystkie działy, tworzące naukę religji, więc i katechizm. Definicje zastępuje się przystępnemi określeniami nielicznemi, nie memoryzując owych określeń, bo u dziatwy na tym stopniu nauki przeważa stanowczo poznanie zmysłowe, uczuciowość zmysłowa i pożądanie zmysłowe. Jakoż nauczanie religji w pierwszej i drugiej klasie powszechnej postąpiło znacznie naprzód i jest naogół bez zarzutu. Uwieńczenie swoje znajduje ono w przystępnem przygotowaniu do pierwszej Spowiedzi i Komunji św. W praktyce należałoby jednak liczyć się z faktem, że u małej dziatwy pamięć jest zmysłowa, mechaniczna, niezbyt skora do zapamiętania, ale dziwnie wytrwała w przechowywaniu, czasem aż do późnej starości. Jeśli tedy z religji potrzebne są w życiu jakieś schematy mechaniczne — a są potrzebne — to należy przynajmniej najgłówniejszych nauczyć napamięć — po ich wyjaśnieniu — już w pierwszym, a zwłaszcza w drugim roku nauki, bo później trudno byłoby to nadrobić. Mam na myśli nie 6 grzechów przeciw Duchowi Św., ani 4 grzechy o pomstę wołające, ani 9 grzechów cudzych, bo są to zestawienia czysto scholastyczne i zbędne, ale dekalog, przykazania miłości, przykazania kościelne, 7 Sakramentów św., 7 grzechów głównych, najprzedniejsze dobre uczynki, uczynki miłosierne co do ciała i co do duszy, rzeczy ostateczne i modlitwy takie, jak Ojcze nasz, Zdrowaś, Skład Apostolski, Anioł Pański — przed i po jedzeniu i wierszowane akty wiary, nadziei, miłości i żalu.

Rozbieżność zdań zaczyna się dopiero od programu dla klasy III i IV powszechnej, a raczej od sposobu jego interpretowania. Ostatni kongres katechetyczny w Monachjum odroczył decyzję w tej sprawie i pozostawił nadal katechizm jako podstawę koncentracji. Polska jest zatem jedynym krajem w całym świecie katolickim, który uważa dzieje biblijne na tym stopniu nauki za przedmiot główny. Czy u nas rzeczywiście teorja i praktyka katechetyczna stały i stoją tak wysoko, że możemy się kusić o przewodniczenie na tem polu całemu światu? Czy nie dowodzi to raczej z naszej strony zbytniego pośpiechu w rozstrzyganiu

spraw wielkiej doniosłości? Zbytni pośpiech ma to do siebie niestety, że rzadko trafia w sedno, ale sprawia, że albo się nie doskoczy albo się przeskoczy. Czy zdobyliśmy się na próby przed naszym skokiem? Chcąc tę sprawę ocenić, rozważymy ją ze stanowiska psychologicznego, metodycznego, historycznego, symbolicznego, społecznego i dogmatycznego.

Z czterech schematów katechizmu trydenckiego tylko Skład Apostolski podaje prawdy Boże mniej więcej w porządku chronologicznym, chociaż i tu porządek ów nie jest ścisły. Sakramentów św. nie ustanowił Chrystus Pan w tym porządku, jak je wyliczamy i nie dodał im wszystkich obecnych obrzędów — dekalog zaś i Modlitwę Pańską objawił Bóg nie częściami, stopniowo, ale naraz. Tymczasem programy zaprowadzają koncentrację historyczną i usiłują każde przykazanie dekalogu i każdą prośbę Modlitwy Pańskiej wysnuć z innego faktu dziejowego, czyli zatrzymują systematyczne schematy trydenckie, a równocześnie próbują je zamienić w jakąś wiązkę luźnych faktów chronologicznych. Jest to istna kwadratura koła, która udać się nie mogła i nie udała się.

Oto z powodu braku czasu na część etyczną przy Bibljі Nowego Zakonu każe program uczyć dekalogu w pierwszej klasie gimnazjalnej na tle dziejów Starego Zakonu. Uczniowie nabędą wyobrażenia, że właściwie etyka ewangeliczna nie różni się niczem od etyki starozakonnej i gotowi potem dziwić się, dlaczego Chrystus Pan w kazaniu na górze tak często zaznacza kontrast w słowach: P o w i e d z i a n o s t a r y m... a J a w a m p o w i a d a m... Jest to dziwoląg, który na dłuższy czas ostać się nie może i nie powinien. Natomiast reformatorowie nasi rozrywają w niższem gimnazjum na trzy lata skład apostolski, a więc rozszarpują ów jeden jedyny schemat, który ma układ przeważnie chronologiczny.

Obrońcom koncentracji katechizmowej odpowiadają reformatorowie, że przecież żądają corocznie syntezy katechizmowej w ostatnich dziesięciu lekcjach. Tymczasem sami stwierdzają w *Miesięczniku Katechetycznym* [1]), że zarządzenie to istnieje tylko na papierze, a rzadko który katecheta wykonuje je faktycznie. Dlaczego? Bo mu poprostu brak czasu. Kto chce należycie przerobić partje poprzednie, ten o zrealizowaniu syntezy katechi-

---

[1]) Rocznik 1928, str. 152.

zmowej myśleć nie może. Zresztą wiadomo, że w maju i w czerwcu naogół nauka idzie gorzej, a przerw świątecznych i wycieczkowych jest sporo. To też praktyk urządza się tak, że do 1 maja kończy bezmała pensum roczne, a resztę czasu obraca na powtarzanie i odpytywanie. Niestety program żąda w tym czasie syntezy, więc rzeczy trudniejszej od lekcyj biblijnych, zwłaszcza że wypada tu przerobić wiele materjału całkiem nowego, np. uzupełnić odpowiedzi katechizmowe, opuszczone w ciągu roku, bo nie wiązały się z przerabianemi faktami biblijnemi, albo przytaczać coś z Tradycji Kościoła itp. Nie dziw, że to nie idzie. A musimy brać pod uwagę stosunki ogólne, nie zaś wyjątkowo pomyślne warunki w jakimś zakładzie przy katechecie wyjątkowo uzdolnionym. Tymczasem z szeregu wielbicieli Biblji padły już głosy, by skreślić całkiem syntezę katechizmową. Istotnie synteza w małych rozmiarach może wydać dobre owoce w pierwszej i drugiej klasie powszechnej, ale nie odpowie swemu zadaniu w klasach wyższych, chociażby nawet dało się ją przerobić, będzie to bowiem coś pobieżnego, niedokładnego, a trudnego, bo bez indukcji przy nowych rzeczach dla braku czasu. Są już nawet podręczniki szkolne bez syntezy.[2]) A zatem na syntezę katechizmową w tych warunkach liczyć nie można, a bez niej widzimy prawdy katechizmowe tak porozrzucane jako zastosowania biblijne i tak pomieszane ze sobą (prawdy wiary z etycznemi, z Sakramentami, z modlitwami i Mszą św.), że tego absolutnie katechizmem nazwać nie można. Oczywiście nauczanie takie nie może osiągnąć celów właściwej nauki katechizmowej.

Jeszcze jedną anomalję wytwarzają nowe programy i podręczniki. Autorowie ich, jako dobrzy teologowie i doświadczeni wychowawcy, widzą, że same dzieje biblijne nie wystarczają do wychowania uświadomionych i praktykujących wyznawców Chrystusowych, więc przeplatają je ustępami treści dydaktycznej. Rozrywają tem jednak chronologiczny związek faktów i utrudniają naukę dziejów biblijnych. „Ani to Biblja, ani katechizm“ mówią zakłopotani rodzice. W samym programie dla niższego gimnazjum (z r. 1926, str. 24) czytamy, że „plan wprowadza przedmiot nauczania, który nie jest ani biblją ani katechizmem, lecz organicznym splotem obojga“. Owoce takiego nauczania nie są świetne.

[2]) Zob. ks. Budzik: *Nauka religji katolickiej* dla III i IV klasy szkół powszechnych. Rok 1927.

Mogą to ocenić katecheci seminarjów nauczycielskich, którzy otrzymują uczniów po siódmej klasie szkoły powszechnej, lub po trzeciej klasie gimnazjalnej i naogół nie są zachwyceni zasobem ich wiedzy religijnej.

Te i tym podobne usterki wskazują, że koncentracja biblijna na średnim i wyższym stopniu nauki nie spełniła nadziei, jaką do niej organizatorowie przywiązywali.

Wzgląd symboliczny przypomina, że w nauczaniu religji katolickiej mamy oglądać się przedewszystkiem na wolę i Tradycję Kościoła nauczającego. Naukę religji streścił Kościół już w pierwszym wieku w czterech schematach zasadniczych, na których później sobór trydencki oparł znany *Katechizm Rzymski* dla proboszczów. Są to: Skład Apostolski, dekalog, siedm Sakramentów i Ojcze nasz. Do wymienionych schematów głównych dodawano zczasem schematy mniej ważne, grupując je w sposób przeróżny. Widzimy tu ówczesną i nieustającą koncentrację nauki religji, obejmującą prawdy wiary, etyczne obowiązki, główną modlitwę i obrzędy zasadnicze Sakramentów i Mszy św. Cztery schematy obejmują całokształt religji katolickiej. W tem właśnie widzi *Gatterer* główną cechę katechizmu, a nie w pytaniach i w odpowiedziach. Każdy z owych czterech schematów grupuje prawdy w porządku wewnętrznym, logicznym, co stanowi drugą cechę katechizmu. Różni autorowie, np. *św. Piotr Kanizjusz, Deharbe*, usiłowali schematy owe złączyć logicznie, podciągając je pod jakąś zasadę przewodnią, ale próby te nie przyniosły korzyści wyraźnej, owszem czasami utrudniły niepotrzebnie naukę katechizmu. Wyjaśnienia schematów ujmuje katechizm w formułki dokładne, przeznaczone do memoryzowania. Jest to trzecia właściwość katechizmu. Czwartą cechą jest zwięzłość. (*Katechetik*, r. 1924, str. 70.)

Tak rzecz pojmując, trzeba stwierdzić wraz z *Jungmannem*, że w katechizmie widzi Kościół podręcznik, streszczający całą naukę Kościoła, a nie jakiegoś teologa, zaczem przy aprobowaniu czyni nieraz większe trudności. Katechizmu kazały uczyć sobory i synody rozliczne, opracowaniem katechizmu dla dzieci zajmował się, jak wiadomo, sobór watykański, katechizmem takim zajmie się także sobór najbliższy, a prace przygotowawcze do niego już się w Rzymie rozpoczęły.

Zwolennicy koncentracji biblijnej przedstawili swe nauczanie jako katechizm i dziś jeszcze to czynią. W artykule *Przyjaciela Szkoły* (rocznik 1928, str. 77) czytamy: „Podręcznik, oparty na źródłach Objawienia, t. j. na możliwie wiernie przytaczanem Piśmie św., tudzież na Ustnem Podaniu, zawierający prawdy t. zw. katechizmowe i pouczenia liturgiczne, możemy nazwać katechizmem. Bo dlaczego tylko systematyczne zestawienia mają się tak nazywać?" Takie wypaczanie pojęć skrystalizowanych i ustalonych w całym świecie zostawmy jakimś nowatorom religijnym, którzy tą drogą przemycali i przemycają wśród katolików błędy swoje — a sami dążmy na serjo do zasadniczego wyklarowania sprawy. Jeśli w programie gimnazjalnym czytamy: „Połączenie Biblji z katechizmem powinno z reguły występować przy każdej lekcji, przynajmniej dziesięć ostatnich lekcyj każdego roku należy poświęcić na syntezę katechizmu", to każdy miłośnik koncentracji katechizmowej gotów to podpisać, bo on również każdą lekcję katechizmową wysnuwa z okolicznościowo dobranego opowiadania biblijnego, a rok szkolny zakończa powtarzaniem katechizmu. We „wskazówkach metodycznych" dla szkół powszechnych czytamy nawet, że już w trzecim i czwartym roku nauki trzeba „na pierwszy plan wysunąć katechizm", a w trzech klasach wyższych stosunek ten „przesunąć jeszcze na korzyść katechizmu". Mimo to interpretuje się program w kierunku koncentracji biblijnej i wychodzą podręczniki, pozbawione nawet syntezy katechizmowej na końcu.

Historycznie rzecz biorąc, katechizm służył za podstawę nauczania religijnego od I wieku i służy po dziś dzień wszędzie, wyjąwszy — Polski. *Św. Augustyn* w dziełku *De catechisandis rudibus* zalecał wprawdzie nauczanie historyczne, ale było to (jak *Gatterer* wyjaśnia) przygotowywanie do katechumenatu, a w samym katechumenacie uczono w sposób dydaktyczny, który unaoczniają katechezy *św. Cyryla Jerozolimskiego.* I my czynimy coś podobnego, ucząc na tle historycznem w pierwszym i drugim roku nauki, a pragnąc uczyć na tle katechizmu od trzeciego roku nauki począwszy. Wprawdzie każdej prawdy katechizmowej uczymy indukcyjnie na tle opowiadania biblijnego, ale trzymamy się układu katechizmowego, a nie chronologji biblijnej, czyli katechizm uważamy za przedmiot główny, a dzieje biblijne za przedmiot pomocniczy.

Tak pojmowali rzecz: kard. Fleury (1679) i Bossuet (1686). Fleury'go „Katechizm Historyczny“ zaprowadziła Komisja Edukacji Narodowej. Używało go również liceum Czackiego na Wołyniu.

Zdawałoby się, że przynajmniej wzgląd psychologiczny domaga się koniecznie koncentracji biblijnej, bo nie ulega kwestji, że dzieje biblijne są więcej poglądowe i bardziej interesujące niż katechizm. Wypada tu zaznaczyć zgóry, że wzgląd ten nie jest najważniejszym przy nauczaniu religji katolickiej, chociaż należy się z nim liczyć, gdzie to tylko jest możliwe. Gdyby ktoś np. ze względów psychologicznych zechciał usunąć z nauki religji wszystkie tajemnice wiary i prawdy abstrakcyjne, to chrystjanizm przestałby być chrystjanizmem, a stałby się jakąś bezwartościową religją natury, którejby wcale nie warto uczyć. Niektórzy pedagogowie idą tu za daleko, żądając, by u dziatwy do 14-go roku życia usunąć wszelkie — chociażby przystępne — określenia prawd abstrakcyjnych. Rousseau odsunął naukę o Bogu aż do 17-go roku życia. Mieszają oni perjod samodzielnego myślenia, zaczynający się od 14-go lub 15-go roku życia, z początkami myślenia, datującemi się od roku 6-go, a zwłaszcza 9-go. Na szczęście inni są mniej uprzedzeni. Meumann, sławny psycholog, stwierdza, że do 9-go roku życia przeważa poznanie zmysłowe i tak zwana synteza fantastyczna, ale potem do 12-go roku jest okres analizy rzeczowej, nadający się już do tworzenia pojęć rozumowych, byle nie wymagać długiego myślenia, poczem nastąpi dłuższy perjod syntezy realnej. Langhammer podniósł na kongresie w Monachjum, że od 9-go do 12-go roku przybywa u dziecka pojęć, że dziecko odznacza się w tym czasie wyborną pamięcią, i ma usposobienie skłonne do wiary. Bühler zaznacza, że „każda szkoła, która pożyteczne u dziatwy 1 i 2 roku nauki nastawienie na zakres przeżyć rozciąga także na lata 9 do 13, ujawnia tem samem zasadnicze zapoznanie psychologicznych potrzeb dziecka w tym perjodzie. Właśnie wiekowi od 9 do 13 lat potrzeba materjału naukowego, jak chleba codziennego“; od 13 roku życia zaczyna się już perjod przekory. Tem właśnie Langhammer uzasadnia konieczność przyznania katechizmowi w tych latach stanowiska kierującego, oczywiście z ustawicznem nawiązywaniem do opowiadań biblijnych. Specjalnie w zakresie religijnym budzi się u dzieci wcześniej zdolność myślenia i ujawnia

się stawianiem pytań odnośnych, bo przyśpieszają rozwój uczucia religijne, które są u dzieka nader żywe.

Następnie oświetlajmy stosunki metodyczne. Nie można zaprzeczyć, że opieranie nauki przez 4 do 5 lat na chronologicznych zdarzeniach biblijnych, jest dla uczniów ponętne, bo interesuje, a nie wymaga natężenia myśli — ale nauczanie takie będzie nieraz zbyt łatwe, a tem samem przestaje być postępowem, nie posuwa dziecka naprzód, nie uczy go myśleć. Metodyka wymaga, aby dziatwę średniego stopnia nauki, a tem bardziej wyższego stopnia, zaprawiać stopniowo do myślenia, a zatem pobudzać do przystępnego porównywania, wyróżniania, uogólniania, abstrahowania, definjowania, wnioskowania. Nauka katechizmu, udzielana w sposób prawidłowy, oddaje zatem ogromne usługi sprawie wykształcenia formalnego.

Rozpatrzmy jeszcze względy społeczne. Ze względów psychologicznych zgodzilibyśmy się w ostateczności na to, by trzeci rok nauki przydzielić do stopnia elementarnego, jak to jest w Niemczech, bo dziecko rozpoczynające naukę po szóstym roku życia, znajdzie się normalnie w trzeciej klasie w roku dziewiątym. W tym razie stopień średni przypadłby na klasę IV i V, a stopień wyższy na klasę VI i VII. Może nauczanie innych przedmiotów w Polsce zastosowałoby się również do tego. Musielibyśmy jednak mieć pewność, że wszystkie dzieci uczęszczać będą do szkoły w jedenastym, dwunastym i trzynastym roku życia, że zatem żadne dziecko nie opuści szkoły bez dokładnej znajomości katechizmu. Musimy zaś rzeczy osądzać nie ze stanowiska przepisów państwowych, lecz pod kątem praktyki rzeczywistej. Otóż faktem jest, że wskutek słabo wykonywanego przymusu szkolnego w wsiach naszych do V, VI i VII klasy powszechnej mała tylko garstka dzieci uczęszcza, a ogół po klasie IV przestaje chodzić do szkoły i oddaje się zawodom praktycznym. Dopóki te stosunki nie zmienią się stanowczo na lepsze, nie możemy żądać koncentracji katechizmowej już w trzecim roku nauki. Owszem musimy w szkołach wiejskich nie poprzestawać na Katechizmie Małym, ale uzupełniać dodatkowo z Katechizmu Większego kwestje, które będą w życiu bardzo potrzebne. Dzieje biblijne dla życia nie wystarczą.

Jeszcze inny wzgląd społeczny przemawia za koncentracją katechizmową, mianowicie wzgląd na psychikę narodu pol-

skiego, na jej strony dodatnie i ujemne. Dodatnią stroną naszą jest żywa wyobraźnia, silna uczuciowość i duch inicjatywy; do ujemnych należą: pobieżność spostrzegania, płytkość myślenia, niestałość w postanowieniach i ociężałość w pracy. Stronę dodatnią powinniśmy wykorzystać w metodzie nauczania, a leczyć stronę ujemną. Zbytnie akcentowanie wyobraźni i uczuciowości, do czego usposabiają dzieje biblijne, nie wyleczy z wad, owszem ze zalet może zrobić wady, bo każda przesada jest wadą. Nie lekceważymy Biblji, ale główne lekarstwo widzimy w nauce systematycznego katechizmu. Jeżeli pożyteczna jest ona dla systematycznych Niemców i Anglików, to dla Polaków jest wprost konieczną. Katechizm zaprawi nas do systematycznego myślenia, katechizm wyrobi w nas stałe przekonania religijne, katechizm pobudzi do działania w myśl zasad religijnych, katechizm da niewzruszone oparcie naszej słabej woli, katechizm wyleczy nas z chwiejności i wyrobi w nas silne charaktery religijno-moralne.

Najpoważniej przemawia za koncentracją katechizmową wzgląd dogmatyczny. Wymaga on, by nie poprzestawać na wyrażaniu prawd religijnych własnemi słowami przez uczniów, ale uważać takie zestawienia co najwięcej za stadjum wstępne, pomocnicze i przechodzić odeń do określeń łatwych, ale starannie obmyślonych, dokładnych, przez Kościół skontrolowanych, a przez uczniów starannie memoryzowanych. Takie właśnie określenia podaje każdy dobry katechizm. Gdzie się rozchodzi o tak ważne rzeczy, jak zbawienie duszy, tam wszelka chwiejność, dowolność, dwuznaczność nie powinna mieć miejsca. Takich formuł brak np. katechizmowi historycznemu Fleury'ego, dlatego nie przyniósł on większego pożytku.

Jasność i dokładność określeń osiągamy poczęści przez ich staranne sformułowanie, poczęści przez dorzucone w katechizmie odsyłacze do dziejów biblijnych, uwagi, cytaty z Tradycji, przykłady z żywotów Świętych i obrzędy — wszystko bez pytań — najwięcej zaś przez logiczny zespół określeń, prowadzący do wyczerpania prawdy odnośnej w stopniu odpowiadającym rozwojowi uczniów. Jedne określenia zahaczają tu o drugie, jedne i drugie dopełniają się wzajemnie, jedne kontrolują się drugiemi i składają się na harmonijny, jednolity całokształt. Uczeń poznaje

coraz lepiej, że jest to niejako żywy organizm, w którym usunięcie lub wypaczenie jednej cząsteczki oszpeca i kaleczy całość. Im lepiej to z biegiem lat pozna i oceni, tem wyżej stawiać będzie naukę Kościoła ponad pomysły ludzi zwyczajnych, tem łatwiej wytworzy sobie jednolity światopogląd chrześcijański. Okolicznościowe zastosowania z dziejów biblijnych nigdy tego nie dokażą.

Katechizm umożliwia również przeprowadzenie dowodów we formie przystępnej. Dowodem będzie najczęściej klasyczny tekst Pisma św., przy którym katecheta przypomni, że jest on słowem Bożem, a zatem czemś nieomylnem, niewzruszonem, obowiązującem. Czasem przytacza katechizm dowody rozumowe, czasem posługuje się analogjami, a pomocniczo nawet powagą ludzką. Zawsze czyni to we formie pozytywnej, bez przytaczania zarzutów i bez ich zbijania. Dowody, stwierdzające istnienie Boga, Bóstwo Chrystusa Pana, zmartwychwstanie Pana Jezusa nie nasuną wątpliwości religijnych, a wyrobią pewność poznania na całe życie, przyczynią się do ustalenia świadomych przekonań religijnych.

Dlaczego tak trudno przerobić całokształt religji katolickiej przy koncentracji historycznej? Oto na zawadzie stoi sama natura Objawienia Bożego. Wprawdzie podobało się Bogu łączyć Objawienie Swoje z faktami historycznemi, ale Bóg ogłaszał Objawienie stopniowo, że tak powiem: etapami.

Chcąc więc stać konsekwentnie na gruncie historycznym, należałoby z uczniami przerabiać wszystkie te etapy Objawienia, przegradzając je co chwilę — tak, jak to było w dziejach — innemi faktami i innemi prawdami, chociaż one rozrywają wątek logiczny. Owszem, to jeszcze za mało: należałoby każdą prawdę zacząć wyjaśniać od Objawienia pierwotnego i śledzić jej rozwój w Starym Zakonie, uwydatniając wszystkie odnośne proroctwa i przeobrażenia symboliczne. Owa ewolucja dogmatu każdego musiałaby objąć także całe dzieje Kościoła ze względu na Tradycję. Tak postąpił sobie św. Augustyn, który tło historyczne doprowadził aż do swoich czasów.

Stwierdzamy z zadowoleniem, że tak programy jak podręczniki nasze takiej ewolucji dogmatów nie żądają i nie przeprowadzają. Poprostu uczyliśmy i uczymy w katechizmie każdej prawdy Bożej tak, jak ją Kościół obecnie do wierzenia podaje, a co najwięcej

w przygotowaniu lekcji lub przy jej pogłębianiu odświeżamy odnośne przypowieści ewangeliczne lub inne stopnie Objawienia.

Streszczam się. Widzieliśmy, że koncentracja historyczna doprowadziła do takich dziwactw, jak uczenie etyki chrześcijańskiej na tle dziejów biblijnych Starego Zakonu, lub przerywanie historycznego toku opowiadań licznemi dygresjami dydaktycznej natury. Przeciwnie za koncentracją katechizmową przemawiają poważne względy symboliczne, historyczne, psychologiczne, metodyczne, społeczne, a zwłaszcza dogmatyczne — i sama natura rzeczy tj. stopniowość Objawienia Bożego. Niema zatem racji obstawać nadal przy koncentracji historycznej, a wrócić należy do koncentracji katechizmowej. Dziejom biblijnym nie ujmujemy wartości, owszem domagamy się, by przy każdej lekcji katechizmowej przynajmniej jednego opowiadania biblijnego użyć za pogląd a inne opowiadania biblijne przytoczyć celem usposobienia serca i wysnucia wskazań życiowych.

Bochnia. Ks. Walenty Gadowski.

O REWIZJĘ POGLĄDÓW.*)

Autor artykułu pod powyższym nagłówkiem zwraca się do kompetentnych osobistości z prośbą, by rozważyły to, o czem pisał w dwóch swych artykułach. Chociaż do nich nie należę, chciałbym wypowiedzieć swe uwagi.

P. Śmigielski zakończył (w Nr. 3 *P. S.*) artykuł swój pt. „System laboratoryjny, daltoński" dwoma twierdzeniami:

a) daltoński plan laboratoryjny jest dla szkół powszechnych zupełnie nieodpowiedni;

b) zastosowanie postulatów szkoły pracy, należycie zrozumianych i wykonanych, może poziom naukowy niżej zorganizowanych szkół — nie mówiąc już o zbawiennych skutkach wychowawczych — zbliżyć do wyżyn dobrej szkoły siedmioklasowej.

Zgadzam się z temi twierdzeniami. System bowiem daltoński nie może mieć zastosowania w szkolnictwie powszechnem. Nie jest to zresztą moje wyłącznie spostrzeżenie. Byłem w Warszawie na kilku wykładach prof. Nawroczyńskiego, który, mówiąc o systemie daltońskim, wygłosił podobne zdanie: nadmienił bowiem, że w szkole powszechnej w o d d z i a ł a c h w y ż s z y c h z powodzeniem stosowaćby można „nauczanie pod kierunkiem". Tę formę nauczania dzieci pod kierunkiem nauczyciela można bez obawy stosować w szkołach niżej zorganizowanych jako „zajęcia ciche". Jestem przekonany, że wtedy poziom

*) *Przyjaciel Szkoły*, Nr. 15 (1929).

niżej zorganizowanych szkół podniesie się znacznie i zbliży się do wyżyn dobrej siedmioklasowej. Podkreślam „zbliży się", bo o zrównaniu np. jednoklasówki z siedmioklasówką mowy być nie może, chociaż p. Ś. twierdzi, że „idealny nauczyciel jednoklasówki musiałby podnieść swoją szkołę do wyżyn najlepszej szkoły siedmioklasowej". Również zgodzić się nie mogę z twierdzeniem „jednoklasowa szkoła równa się w zasadzie szkole siedmioklasowej" — chyba tem, że jest powszechna i uczęszczanie do niej obowiązkowe.

Zresztą podobnych twierdzeń — mojem zdaniem — niczem nieuzasadnionych w artykule p. t. „O rewizję poglądów" jest bardzo dużo. Przytoczę niektóre:

1. „Z najpoważniejszych kół, bo od dyrektorów szkół średnich i profesorów uniwersyteckich wychodzą protesty przeciw obcięciu liczby klas szkoły średniej...

2. „Wiadomo, że dyrektorowie szkół średnich skarżą się gorzko na niedostateczne przygotowanie uczniów w szkole powszechnej do pierwszej lub drugiej klasy, nie mówiąc już o należytem przysposobieniu do klasy czwartej".

3. „Twórcy reformy powiedzieli sobie: „Postawmy wieżę, której szczyt będzie sięgał do nieba, a uczynimy sławne imię nasze". „Chodziło o wieżę niebotyczną, o szczyty z pozłotą, o sławę,"

4. „Błąd w konstrukcji reformy szkolnej tkwi w tem, że ogromny budynek oświaty narodowej oparto na siedmioklasowej szkole powszechnej".

Jeżeli zastanowić się nad wymienionemi zarzutami, ze zdziwieniem skonstatować należy rzecz uderzającą każdego: jak może poważny człowiek operować tego rodzaju argumentami. Nawet człowiek nie mający nic wspólnego ze szkolnictwem nie uwierzy nam, gdy mu powiemy, że twórcom reform chodziło tylko o sławę. Takich rzeczy imputować ludziom zasłużonym w dziedzinie szkolnictwa nikomu nie wolno. Inne były powody reform, głębsze i ważniejsze. Nie może ich nie widzieć ten jedynie, który najoczywistszej prawdy uznać nie chce.

Że uczniowie szkoły powszechnej niezawsze byli „odpowiednio przygotowani" do niższych klas gimnazjum, nie może być powodem, aby dalszych ważniejszych jeszcze reform nie przeprowadzać, bo na to składało się dużo przyczyn, a mianowicie: 1) różnica programów; 2) system egzaminacyjny; 3) stosunek rodziców do szkoły powszechnej i gimnazjum lub wogóle szkoły średniej. Dobrą — zdaje mi się — ilustracją ostatnio przytoczonego twierdzenia niech będzie następujące prawdziwe zdarzenie w mej szkole. Pewien uczeń oddziału czwartego pisał w wypracowaniu: „Gdy będę chodził do gimnazjum, będę się musiał uczyć, bo mogą mnie wyrzucić, jeżeli nie będę umiał. W szkole powszechnej nie potrzebuję się uczyć, bo mnie i tak nie mogą wyrzucić". Z pewnością słyszał to od rodziców. Wiadomą jest przecież rzeczą, że niektórzy uważają przymus szkolny za dopust Boży i wrogo odnoszą się do szkoły, część jest obojętna, a tylko nikły procent przychylnie odnosi się do niej. To jest jeden z powodów, dlaczego idealny nawet nauczyciel często staje bezradny wobec zagadnienia: jak zachęcić dzieci do nauki. Wyniki egzaminów do szkół średnich z pewnością niebawem będą lepsze. Programy wyższych klas szkoły powszechnej i niższych gimnazjum zostały bowiem uzgodnione. Czy w tym wypadku

i p. ministrowi W. R. i O. P. Czerwińskiemu chodziło tylko o „chęć zadziwienia świata, próżność, zamiar sięgnięcia tam, gdzie wzrok nie sięga“? Rozporządzenie p. ministra jest — miejmy nadzieję — pierwszym krokiem do zniesienia niższych klas gimnazjalnych, a czy „szara rzesza robotnicza została oślepiona wspaniałością i ogromem programów“, wykaże przyszłość. Dziś jednak powiedzieć można, że jest to owoc długoletnich usiłowań kilkadziesięciutysięcznej armji nauczycieli szkół powszechnych. To są fakty dokonane, których nie obali żądanie, aby w szkole powszechnej „chodzić winno o popularyzowanie pewnego zakresu wiedzy a nie o danie uczniom podstaw naukowych“. Jeżeli uczniom szkoły powszechnej nie damy podstaw naukowych, na których po opuszczeniu jej będą mogli w dalszym ciągu wznosić gmach swej wiedzy, liczba analfabetów będzie coraz większa.

Żabikowo (woj. poznańskie). Józef Menzel.

*

Nasamprzód winienem przedstawić się Szan. Autorowi artykułu „O rewizję poglądów“. Jestem jednym z licznych zwolenników systemu daltońskiego, ale nie jego ślepym wielbicielem. Należę do „szarej rzeszy robotniczej“ na niwie pedagogicznej, bynajmniej nie oślepionej „wspaniałością i ogromem programów“. Dzisiejszej szkoły powszechnej nie uważam za „wieżę niebotyczną“, ale pamiętam dobrze szkołę przedwojenną, która potrafiła odsetek analfabetów sprowadzić do ułamka dziesiętnego. Dla mnie nie była ona ideałem.

Ponieważ p. Śmigielski dziwi się, że nikt nie odezwał się w sprawie jego artykułu „System laboratoryjny, daltoński“, spróbuję odpowiedzieć jego życzeniom.

W nieposplicie śmiałych uwagach p. Ś. twierdzi, że autorka systemu daltóńskiego „zajmując się jednym oddziałem szkoły jednoklasowej, pozostawiała drugie bez zajęcia“. Nie twierdzę kategorycznie, czy dosłownie tak było, czy też nie. Gdyby nawet tak było istotnie, możnaby jedynie się zastrzec, że w naszych jednoklasówkach nie moglibyśmy iść tą drogą. Nie zależy nam przecież na bezmyślnem przesadzaniu obcych wzorów na ojczystą glebę, ale o dostosowanie do naszych warunków tego, co dobre i do nich się nadaje.

Co lepsze: przymus, czy swobodna i świadoma praca lub czy dziecko 10—14-letnie jest zdolne do pracy jedynie z poczucia obowiązku, o tem rozstrzygnie dopiero ten nauczyciel, który system daltoński rozumie, bez uprzedzeń i bez entuzjazmu zaprowadzi na terenie naszej szkoły. Z tego względu dobrze jest, że tu i ówdzie podjęto próby w tym kierunku. Uwagi pro i kontra są u nas w Polsce w tej materji przeważnie gołosłowne, albo oparte na niemiarodajnych dla nas doświadczeniach zagranicznych.

Napewno niejeden nauczyciel, gdyby mu polecono zorganizować muzeum przy jednoklasówce w zapadłej wsi w myśl wskazań miss Parkhurst, zażądałby do tego muzeum wykopalisk pompejańskich i szkieletu mamuta. Ja byłbym o wiele mniej wymagający. Nazbierałbym kwiatków, listków, owoców itp. okolicznych roślin, zgromadziłbym okazy naszych polskich ptaszków, rybek, owadów itd., zebrałbym stos obrazków z gazet, ze starych książek, przechowałbym pewne roboty uczniów i cokolwiekby mi przyniesiono ciekawego, a za kilka lat stanęłoby

muzeum, dla celów szkolnych wystarczające. Naturalnie nie obeszłoby się bez dokupienia wedle sił finansowych tego, czego „własnym przemysłem“ zdobyć nie można. Oczywiście, znajdzie się fachowy od 30 lat pedagog, który to nazwie śmietnikiem, widział przecież i wie, co to jest muzeum. Ja jednak (w czem różnię się zasadniczo od p. Ś.), jedną lub dwie „ciche“ godziny w jednoklasówce, (kiedyby zeszyty już były pełne przepisywań, kaligrafij, rachunków itp.) oddałbym dzieciom na szperanie w zbiorach muzealnych. Napewno niejednoby zepsuły, ale szkoda byłaby niewielka, a dokompletowanie łatwe. Kto zna dzieci, ten wie z jakim zapałem zajmują się takiemi rupieciami. Tego rodzaju muzeum mogłoby powstać z pożytkiem dla szkoły również bez importowania systemu aż z Dalton i przy minimalnym budżecie szkolnym — ale ile jest szkół, które je mają?

To samo da się np. powiedzieć o bibljotece szkolnej. Za 30 zł rocznie może jednoklasówka po 10 latach zdobyć się na sporą bibljoteczkę. Pracownie to już luksus w jednoklasówce, ale wykładając na ten cel regularnie np. po 50 zł rocznie, można zczasem dojść do wcale poważnych urządzeń.

To też pozwólmy daltonistom propagować muzea, bibljoteki, pracownie, warsztaty — nie przeszkadzajmy im, pisząc, że jednoklasówki nie potrzebują tych urządzeń, o które „upominają się nasze uniwersytety, niezawsze z należytym skutkiem“, bo przecież kmiotekby zrozumiał, że nie o takie urządzenia tu chodzi.

Jakżesz wobec tego nie zaopatrzyć wielkim znakiem zapytania twierdzenie p. Ś., że „do cichego zatrudnienia nie potrzebują dzieci bibljotek, muzeów...“ Jak wtedy wyglądałoby „popularyzowanie pewnego zakresu wiedzy“, o co tak słusznie upomina się autor?

Mam wrażenie, że jeszcze nie próbował ten systemu daltońskiego, kto pisze: „Pomysł amerykański wymaga od nauczyciela bardzo mało... w praktyce.“ A ja byłbym zdania diametralnie przeciwnego: wymaga on bardzo wiele, i to właśnie w praktyce. System ten nie jest wcale ułatwieniem pracy nauczyciela; bez wszechstronnej wiedzy i wielkiego wysiłku przeprowadzić się nie da.

Wreszcie przyznaje autor sprawiedliwie, że „pomysł zawiera dobre ziarno w grubej plewie“, a tem jest dążność do samodzielnej pracy dzieci. Jaka szkoda, że autor nie chce konsekwentnie wyłuszczać tego ziarna z plewy, a oto właśnie w tym wypadku przedewszystkiem chodzi!

Już w pierwszym artykule p. Ś. wypowiada niezmiernie oryginalną tezę a rozwija ją obszerniej w drugiej rozprawce, że „jednoklasowa szkoła równa się w zasadzie szkole siedmioklasowej“, przy założeniu, że nauka jest niepodzielna. Jest to stwierdzenie istotnie niespodziewane. Autor, obawiający się fatalnych skutków entuzjazmu do romantycznych dążności i poronionych pomysłów dyletantów i marzycieli, uzależnia powodzenie swoich pomysłów od obsadzenia jednoklasówek idealnymi nauczycielami i wprowadzenia nauki niepodzielnej w szkole jednoklasowej. Autor wprawdzie pisze, że „szara rzesza robotnicza poprostu nie wie, jak się zabrać do wykonania programu“, ale wierzy, że wśród tej rzeszy znajdzie tylu idealnych nauczycieli, ilu ich potrzeba dla $^2/_3$ ogólnej liczby dzieci w Polsce, a nawet więcej, bo, skoro kompetentne osobistośc i czynniki zrewidują swe poglądy według wskazań p. Ś., liczba jednoklasówek może przekroczyć 80%. Mając takie „realistyczne“ przekonania, autor uderza

w romantyków-marzycieli, a wniosek swój uważa za niedający się obalić! Można osłupieć i... nie odezwać się na taką metodę badania zagadnień.

Ale mało tego, szan. autor twierdzi odważnie, że przy sprzyjających warunkach jednoklasówka może osiągnąć lepsze rezultaty, niż siedmioklasówka. Wobec tego wypadałoby podzielić siedmioklasówkę na siedm jednoklasówek z nauką niepodzielną, a wielki problem organizacji szkoły powszechnej byłby definitywnie rozwiązany. Te niesprzyjające jednoklasówce okoliczności są „przypadkowe, a więc uboczne, nieistotne", słowem fraszki! To nie muzea, bibljoteki, pracownie... Tę nierówność warunków zniweluje się bez trudności, skoro tylko nauczyciel z jednoklasówki „potrafi wyzyskać czas cichego zatrudnienia dzieci przez doskonałe zastosowanie postulatów szkoły pracy". Tam *idealny* nauczyciel, tu *doskonałe* zajęcia ciche, to ma być jedyny i skuteczny środek do podniesienia oświaty szerokich mas i stworzenia pomostu między szkołą powszechną a średnią.

Z niemniejszą łatwością konstruuje autor dalsze wnioski: Ponieważ mały procent dzieci dochodzi do siódmego oddziału, więc siódma klasa w siedmioklasowej szkole niezawsze jest potrzebna. — Pamiętam, że w gimnazjum miałem w pierwszej klasie 159 kolegów, przy maturze już tylko 34 — czyżby z tego powodu należało zamknąć ósmą klasę? P. Ś. chciałby zamknąć siódmą klasę w szkole powszechnej, jeżeli w niej będzie np. tylko 19 kandydatów, to znaczy odmówiłby nauki corocznie 19 najzdolniejszym dzieciom!

Kto tu właściwie powinien zrewidować swe poglądy?

Gniewkowo (woj. poznańskie). Franciszek Hanas.

O KULT GROBÓW.

Już u ludów pierwotnych wiara w życie pozagrobowe jest zjawiskiem powszechnem. Niech za przykład posłuży człowiek neolityczny na ziemiach Polski zachodniej. Umarłego chowano w grobie. Groby były rozmaite. Do pewnych składano nieboszczyka wprost w ziemię bez żadnej osłony, w innym spoczywał w skrzyni zbudowanej z kamiennych bloków, lub był wprost otoczony głazami. Na powierzchni pewnych niema znaków, nad innemi sypano kopce z ziemi lub układano kamienie w pewne figury geometryczne. Ciało składano w pozycji przypominającej sen, a obok dary i narzędzia, aby wyrazić wierzenie, że śmierć jest tylko snem, po którym człowiek znów swych narzędzi potrzebować będzie. Gdyby nie owa wiara, nie byłoby grobów, a co za tem idzie, dzisiejszej nauki o życiu człowieka pierwotnego. Później nastąpił okres palenia ciał, uroczystego grzebania popiołów, uczt pogrzebowych. Z wiarą w życie pośmiertne łączyło się uczucie czci dla miejsca spoczynku — grobów, które były albo pojedyńcze, lub tworzyły całe cmentarzyska, często na powierzchni kamieniami ozdobione.

Starożytni Egipcjanie starannie chowali swoich przodków, a pojęcie o życiu pozagrobowem mieli szeroko rozwinięte. By ułatwić zmarłym przebłaganie bóstw za uczynki złe, składano do grobu razem z mumją t. zw. księgę zmarłych.

Groby starali się przedewszystkiem wspaniale urządzić. Temu celowi odpowiadały też u panujących owe wieczne, do dziś dnia trwałe piramidy.

Od czasów przyjęcia chrześcijaństwa wiara w życie pozagrobowe nabrała istotnego pojęcia: życia wiecznego, w niebie lub piekle. Ciało grzebie się w ziemi.

Jaki jest kult grobów? Oto stoją przed nami małe kopce-pagórki, jeden przy drugim, zdają się wyrastać w nieskończoność, zarosłe w trawę, w głóg dziki, chwasty. Tu leżą nasi ojcowie i dziady. A na środku cmentarza stoi od wichru pochylony, upadający krzyż, symbol naszej wiary katolickiej. Nierzadko i ogrodzenie się rozpada. Gdzie niegdzie wśród mogił widać inne pochylone krzyże, bez ramion, potłuczone figurki, porozbijane lub pourywane, na jednym gwoździu wiszące tablice. Czas puścił w niepamięć minione chwile miłości i więzów uczucia. Ileż to skarg, łkań bolesnych, łez popłynęło, gdy w ciemną toń grobową spuszczano zwłoki najukochańszego dziecka lub rodzica? Ileż to cichych postanowień, przyrzeczeń słano do Boga i pod adresem zmarłego? I owszem, zamówiono Mszę św., poszło się „na grób", czasem nawet sprawiło się nagrobek a... w Dzień Zaduszny odświeżano grób, lecz dziś, czasy się zmieniły i tyle różnych kłopotów, że o grobie się zapomina. Przychodzą pokolenia po pokoleniach, krzyże się chylą, groby zapadają, zarastają trawą i chwastem, a niema nikomu je odświeżyć, krzyża naprostować.

Tak wygląda kult naszych grobów, taki jest obraz wielu cmentarzy po zapadłych wioskach. Jakże boleśnie dotknięty czuje się człowiek, gdy obok cmentarza naszego widzi inny, ewangelicki lub żydowski. Ostatni miałem sposobność obserwować w małej mieścinie, lecz pod względem zewnętrznym — braknie słów porównania. A czy u nas przy dobrej chęci nie da się choć wczęści zła usunąć? Jeżeli już nikomu nie chce się tem zająć, to nauczycielu katolicki, pomny na swe posłannictwo, poucz dziatwę o kulcie grobów; może znajdzie się daleki krewny lub czułe serce, co wspomni o zmarłym i nieznany grób naprawi. A dalej wspomnieć wypadnie o tych tysiącach dusz bohaterów poległych za wolność naszą, naszą wiarę, hen! w mroźnych tajgach Sybiru, w kopalniach Uralu, w więzieniach politycznych, gdzieś na krańcach świata drugiego, których wspomnieć niema komu. Niech więc dziecko wolnej Polski dobroczyńcom swym choć w Dniu Zadusznym poświęci jedno serdeczne i gorące „Zdrowaś i Wieczny Odpoczynek" na spłatę długu wdzięczności.

Piękny przykład kształcenia uczuć religijnych i miłości bliźniego.

Cerekwica (woj. poznańskie). A. Walerowicz.

Dlaczego mądre dzieci zwykle wnet umierają, a głupie długo żyją? Bo na tym głupim świecie nic niema mądrzejszego jak umrzeć; dlatego ci, co nie są zanadto mądrzy, powinni się cieszyć, że jeszcze na tym głupim świecie żyją. *Rückert, Mądrość braminów.*

*

Mowy pogrzebowe i napisy na nagrobkach okazują, że aby być chwalonym, wystarczy umrzeć; ale ludziom nie trzeba się dziwić, bo się trzymają zasady: de mortuis nil nisi bene. Zresztą choć każdy z nas pragnie, żeby go chwalono, ale umrzeć nikomu się nie chce. *H.*

WIERSZ: SYN.

(Lekcja w oddziale III.)

I. Przygotowanie: Kilka tygodni już minęło od wakacyj letnich i od czasu, kiedy niektórzy z was wyjechali z domu. Niech ci wstaną, którzy wyjechali na wakacje. Dokąd wyjechałeś? U wuja będąc, jednak zapewne często myślałeś o domu, o siostrach, braciach, ogródku itd. Jaki czasem byłeś, gdy tak o wszystkiem myślałeś? Czemu wówczas byłeś smutny? Powiedz nam, za czem tęskniłeś. Kto z was jeszcze tęsknił? Kiedy? Za kim — czem? Gdy brata twego długo nie było w domu, to tęskniłeś. A jaki byłeś, gdy brat znów przyjechał po długim czasie? Ale nietylko ty się cieszyłeś z jego powrotu. Kto się także cieszył? Jak tedy okazywaliście bratu waszą radość, gdy wchodził do pokoju? Opowiedz nam, w jaki sposób się witaliście. Może wiesz, ile lat brat twój był w wojsku. Zdarza się czasem, że żołnierz dłużej jeszcze jest u wojska. Kiedy mianowicie? Tak, jak wojna trwa długo, to żołnierze kilka lat nie wracają do domu. A kto z was już słyszał o wojnie? Powiedz, co wiesz o niej. Jakie dziś mamy wojsko? A skąd żołnierzę mają konie? Dawniej było inaczej, wtedy każdy żołnierz miał konia własnego, zabrał go z domu, idąc na wojnę. Wymieńcie broń, jaką dziś wojsko walczy. Mamy jeszcze inny wyraz na broń. Mianowicie? A żołnierz, który posiada broń albo zbroję jest — uzbrojony, albo zbrojny. Dawniej na żołnierza mówiono też czasem rycerz. Rycerze walczyli prawie zawsze na koniach. Konie były ich własnością, zabrali je więc, gdy wojna się skończyła, do domu i jechali na nich do swych rodziców. A poczem było można poznać, że rycerz wracał z wojny? Gdy taki rycerz długo był na wojnie, krewni jego za nim tęsknili. A gdy przyjechał? Kto go wtedy przywitał? Nawet sąsiedzi się cieszyli z jego powrotu, a siostry jego wyniosły mu na powitanie podarki albo dary. Jakie naprzykład? Radośnie rycerz wszystkich powitał, którzy wyszli przed dom, serdecznie ich ucałował i uściskał. Ale jednej osoby daremnie szukał wśród swoich, napróżno czekał na matkę. Ta nie wyszła na powitanie syna, chociaż on ją o to prosił i ją wołał. Dlaczego matka nie wybiegła do syna? Ale ów rycerz o tem nie wiedział. Po chwili dopiero mu ktoś szepnął na ucho, co się stało. I dowiedział on się wtedy bardzo smutnej i bolesnej nowiny, że matki już nie było, że umarła, że przed

rokiem był jej pogrzeb i że dziś mieszka gdzie indziej. Gdzie mianowicie? W ziemi, w zimnym i ciemnym grobie — tam jest teraz jej mieszkanie, jej pokój. A grób jej kamieniem jest przyłożony. Posmutniał tedy ów rycerz, gdy to usłyszał. Długo milczał, nie mógł mówić z bólu. Wreszcie zrozumiał, że to on był przyczyną śmierci matki. Jak to rozumiesz? Matka tak za synem tęskniła, tak się o niego martwiła, że z tęsknoty i zmartwienia wreszcie umarła. Zrozumiał ów rycerz, że on się przyczynił do śmierci swej matki, że przez niego matka poszła do grobu, że on matce taki pokój sprawił, bo za długo bawił i przebywał na wojnie. Gdy więc już matki nie było, dom mu się wydawał pusty, porzucił go dlatego, zostawił wszystkich i odjechał już nazawsze. Dokąd, co myślicie? Nie zapomniał jednak o swej ukochanej matce. Codziennie o niej pamiętał. Nigdy nie opuszczał, nie zaniechał, mszy św., by się podczas niej modlić za duszę swej zmarłej matki.

II. Podanie nowego materjału. A teraz zadeklamuję wam wiersz o rycerzu takim, co to z wojny wrócił do domu.

III. Czytanie wiersza: Wyjąć książki, strona... Przeczytajcie sobie ten wiersz teraz pocichu. Zaznaczcie przytem lekko ołówkiem to, czego nie rozumiecie. — Kto czego nie zrozumiał, niech się zapyta. Jak to rozumiesz: *suknia* jego pokrwawiona? Powiedz inny wyraz zamiast *wyszczerbiona* — *zbrojny — z boju*. Wytłumacz: *jam* ten pokój dla niej *sprawił*, *długom* się na wojnie *bawił*, modlitw nie *zaniechał* itd. Kto mówi 3 — 4 — 5 zwrotkę? — Następuje teraz głośne czytanie i ćwiczenie poszczególnych zwrotek pojedyńczo i chóralnie.

IV. Pogłębienie: Zobaczmy teraz, co z tego wiersza możnaby namalować. Kilkoro dzieci maluje — stojąc, o ile możności, za tablicą — podczas gdy reszta czyta wiersz z rozdanemi rolami, które dzieci same ustalają i wybierają. Po ukończeniu rysunków, odwraca się tablicę. Dzieci stwierdzają, co rysunki przedstawiają i to następnie pod niemi podpisują. W ten sposób zdobywa się dyspozycję wiersza. — O ile ilustracje niezupełnie oddawają treści wiersza, będzie trzeba domagać się od dzieci uzupełnienia pewnych momentów przez inne jeszcze rysunki. — Ile zwrotek należy do pierwszego rysunku? Które zwrotki mówią o tym rysunku itd. Czytaj teraz, jak rycerz wyglądał, jak go w domu witali, jak się dowiaduje o śmierci matki itd. Przeczytaj

napis wiersza, nazwisko poety. O czem ów rycerz zapewne myślał, jadąc do domu? Miał nadzieję, że wszyscy będą zdrowi, że wnet zobaczy swój domek, sąsiadów itd. Popędzał konia, żeby jak najprędzej być u swoich, by ich zobaczyć i uściskać. Serce coraz radośniej mu biło. Przed bramą z konia zeskoczył i rzucił się staremu ojcu na szyję, a potem przywitał się z rodzeństwem i znajomymi. Lecz nagle jakiś lęk ścisnął mu serce, nie widział tej, której chciał ucałować ręce, uściskać nogi. Gdy się dowiedział o śmierci matki, więcej go ta wiadomość bolała, aniżeli rany, które na wojnie otrzymał. Taka nadzieja, taka radość z początku w jego sercu — a teraz? Wiemy też, że rycerz nigdy nie zapomniał o ukochanej matce. Udowodnij to. Modlił się nietylko codziennie za nią podczas mszy św., lecz kilka razy do roku zapewne odmawiał on dłuższe i gorętsze jeszcze modlitwy za zmarłą. W jednym dniu, który jest i w tym roku już niedaleki, szczególnie o niej pamiętał. O którym dniu ja myślę? Wytłumacz nazwę: Dzień Zaduszny. Opowiedz, co wiesz o tym dniu. Za jakie dusze wtedy się modlimy? Czemu właśnie się modlimy za naszych zmarłych krewnych? Za co należy im się wdzięczność? Przez co okażesz więc swą wdzięczność np. zmarłemu dziadkowi? Podobnie postąpił i ów rycerz. Udowodnij to — itd. Czy wiersz ten wam się podobał? Dlaczego? Następnie wyznaczę zadania domowe.

U w a g i   m e t o d y c z n e. Powyższy szkic lekcyjny przeznaczony jest dla oddziału III, a więc dla dzieci ośmio- lub dziewięcioletnich, które więcej myślą obrazowo jeszcze, a mniej rozumują logicznie. Bardziej natomiast u nich rozwinięte jest uczucie. Wychodząc z tych zjawisk psychologicznych, zarzuca tedy nowsza metodyka w nauczaniu wiersza — a tem bardziej na tym stopniu — moralizowanie, rozumowanie, rozdrabnianie, analizy gramatycznej, syntezy charakteru itp. ćwiczeń podczas opracowania wiersza. Domagają się natomiast metodycy, by całość wiersza oddziaływała na wrażliwą duszę dziecięcą. Zrozumie dziecko jednak całość poematu jedynie wtedy, gdy je uprzedzimy podobnemi do wiersza przeżyciami, uczuciami i myślami, gdy je przygotowujemy do wżycia i wczucia się w treść wiersza, słowem, gdy je „psychologicznie na wiersz nastawimy“ i gdy wreszcie z analogjami połączymy nowe i nieznane wyrazy wiersza. Po takiem przygotowaniu następ-

puje najważniejsza część lekcji, punkt kulminacyjny, mianowicie deklamacja wiersza. Nauczyciel wygłasza z pamięci wzorowo i jak najpiękniej dany wiersz, korzystając przytem obficie z mimiki i gestykulacji, chodzi bowiem o to, by wiersz na młodocianych słuchaczy zrobił wrażenie.

Następuje teraz, t. j. po deklamacji, chwila wytchnienia i odprężenia, poczem dzieci, dla lepszego zrozumienia wiersza, go czytają pocichu, zwracając przytem baczną uwagę na niezrozumiane wyrazy lub zwroty. Przyzwyczaić tu dzieci trzeba, by się o nie zapytywały nauczyciela i by także inni uczniowie, w miarę możności, pytającemu dali odpowiedź. W myśl zasad szkoły pracy dzieci zdobywają, szczególnie w wyższych oddziałach, samodzielnie znaczenie wyrazów nieznanych zapomocą słowników, encyklopedyj, podręczników itp. środków naukowych. Przystąpić wreszcie trzeba do głośnego i estetycznego czytania, szczególnie w niższych klasach, gdzie dzieci zapoznać należy z dykcją i modulacją głosu. Niemałe przytem usługi oddać może czytanie z rozdanemi rolami, przy którem uwzględnić należy indywidualność dzieci, wśród których znajdą się nieraz już mali artyści i aktorzy. Na to samo zważać trzeba także przy rysowaniu lub innym sposobie wyrażania doznanych wrażeń. Rysują zatem tylko te dzieci, które rysować chcą i czują do tego zdolności. Rysunki ułatwić mogą ułożenie planu wiersza i chronią przed mozolnem i szablonowem sformułowaniu tegoż.

Po przygotowaniu i deklamacji następuje wreszcie jeszcze pogłębienia wiersza, które ma nietylko jasno przedstawić sytuację w wierszu wytworzoną, ale również akcję, osoby działające a przedewszystkiem uwypuklić stan ich duszy i wartość ich czynów, by w ten sposób wpłynąć na uczucie i wolę uczniów. Prócz tego trzeba w tej części lekcji zapoznać dzieci, szczególnie w wyższych oddziałach, z artyzmem wiersza, by zbudzić doń zainteresowanie i zamiłowanie a w ostatecznym razie przyczynić się do jego dobrowolnego nauczania napamięć.

Wkońcu zwrócę jeszcze uwagę na to, że i o koncentracji przy nauczaniu wiersza pamiętać trzeba. Połączyć ją należy z podobnemi, dzieciom już znanemi poematami albo czytankami lub nawet innemi przedmiotami np. z historją, geografją, religią itd.

Szkic powyższego wiersza obliczony jest dla nauczycieli, pracujących w skromnych warunkach. Gdzie jednak szkoła dysponuje bogatym zbiorem pomocy naukowych, nauczyciel z nich korzystać będzie w przygotowaniu lub pogłębieniu, używając w tym wypadku odpowiednich obrazów, wypisów historycznych itd.

Dla orjentacji zainteresowanych podaję wiersz, o którym mowa, oraz literaturę pomocniczą: J. Poprawski: *Książka do czytania*, cz. II. Dr. O. Karstädt: *Methodische Strömungen der Gegenwart.* Str. 159. (Artystyczne nauczanie wiersza.) *Szkoła.* Rok LX. Str. 129. *Przyjaciel Szkoły.* Rok VII. Str. 647.

SYN.

Stefana Witwickiego.

Jedzie, jedzie rycerz zbrojny,
Wraca do dom z długiej wojny;
Suknia jego pokrwawiona,
Szabla jego wyszczerbiona.

Przywital go ojciec stary,
Siostry mu wyniosły dary,
Cieszyli się bracia mili
I sąsiedzi się cieszyli.

„Gdzieżeś, matko, wracam z boju
Matko miła, wyjdź z pokoju,
Niech uściskam twoje nogi,
Wyjdź przywitać syna z drogi!“

„Jakże może wyjść do ciebie,
Gdy od roku po pogrzebie.
Pokój w ziemi ma zrobiony;
I kamieniem przyłożony“.

„Jam ten pokój dla niej sprawił,
Długom się na wojnie bawił!
Żyjcie już tu sami sobie,
Gdy przeze mnie matka w grobie“.

Mszy i modlitw nie zaniechał,
Jak przyjechał tak odjechał.
Znikł za górą rycerz zbrojny,
Już nie wróci nigdy z wojny.

Poznań. M. Jagodziński.

JĘZYK OJCZYSTY.

OPIEKA NAD JĘZYKIEM, JEJ ŚRODKI I SPOSOBY.*)

Język nie jest osobnym przedmiotem, ale jest wytworem myśli ludzkiej z pomocą narzędzi mownych objawianym i dlatego ściśle złączony z człowiekiem. Opieka nad językiem jest tedy właściwie opieką nad ludźmi, a więc np. nad wszystkimi Polakami, używającymi języka polskiego. Jest to tedy opieka trudna i nie można sobie nawet pomyśleć, aby ją można było wykonać dokładnie i w zupełności.

Ale ludzie używają języka dwojako: w mowie i na piśmie. Mowa codzienna nie może być przedmiotem jakiejś kontroli z powodu niemożliwości ujęcia jej w pewne granice; można tylko indywidualnie karcić jej niezrozumiałość, bo przecież porozumienie się jest jedynym jej celem.

Inaczej rzecz się ma z mową pisaną i t. zw. językiem literackim. Lubo ogarnięcie wszystkiego, co się pisze, i skontrolowanie jest również niemożliwe, możliwe jest do pewnego stopnia skontrolowanie tego wszystkiego, co się drukiem publicznie ogłasza. Zarówno tedy rozporządzenia władz, jak ogłoszenia instytucyi i wytwórni, druki zawodowe, dzienniki i czasopisma, podręczniki i literatura piękna i naukowa — wszystko to jest przystępne dla każdego i jeżeli zawiera niewłaściwości lub błędy, może być poddane krytyce.

Ale również do pewnego stopnia.

Nietylko jeden człowiek nie potrafi przeczytać kilku dzienników codziennie i wyszukać w nich zboczeń językowych, ale nawet stu ludzi tegoby nie dokazało, a cóż dopiero, gdyby szło o skontrolowanie wszystkiego, co się z druku codziennie pojawi. Nie wszyscy też ludzie choć nawet światli i chętni, którzyby się wprzęgli do takiej pracy, mają ten sam stopień wykształcenia i tę samą na usterki językowe czułość. Musiałby być znowu ktoś — nie jedna osoba — którzyby wytknięcia do wspólnego doprowadzał mianownika.

Łatwo tedy opiekować się czynami ludzkiemi i karcić a nawet karać występki i zbrodnie, mając kodeks karny i egzekutywę. Dla języka można utworzyć tylko co pewien czas kodeks

*) Przedruk z *Poradnika Językowego*, rocznik XXIV, zeszyt 1 (styczeń 1929).

ortograficzny; kodeksu poprawności i czystości ułożyć trudno, a jeszcze trudniej przestępców i winowajców karcić czy karać, nie mając egzekutywy. Zresztą nie na wiele toby się przydało, i dlatego w żadnym narodzie nie znajdujemy trybunałów językowych, ale wszędzie spotykamy towarzystwa, pisma, książki z radami, kąciki językowe w pismach codziennych itp., co wszystko nie powinno przeszkadzać rozwojowi języka, ale mu ułatwiać normalny i prawidłowy postęp. Bo nie gramatyka uczy języka ojczystego, ale ze zjawisk tego języka, dostrzeżonych i stosownie ugrupowanych, tworzy się gramatykę.

Wśród różnych zasobów uchronienia języka ojczystego od zwyrodnienia i zdziczenia, a zwłaszcza od zachwaszczenia obczyzną, najmniej się zwraca uwagę na szkołę i jej wielkie w tym względzie zadanie. Bo skoro dziecko przynosi do szkoły zaledwo rozwinięte narzędzia mowne, a szkoła dopiero rozwija jego słowotwórczość, uczy go wyróżniać wyrażenia gwarowe od literackich, daje mu zaczątki stylu a przedewszystkiem uświadamia jego mowę i uczy wyrażać swe myśli i uczucia — to niezawodnie najlepszym sposobem wdrożenia w społeczeństwo poprawności językowej i wytworzenia poczucia językowego jest szkoła na wszystkich stopniach, a więc tak powszechna, jak jeszcze w większej mierze szkoły średnie i akademickie.

O tej prawdzie aż nadto jasnej i oczywistej zapomina się zwykle z wielką szkodą dla języka. Gdybyśmy o niej pamiętali, nie byłoby nauczyciela, któryby nie dbał skrupulatnie o poprawność swej mowy, tak w wykładzie szkolnym, jak i w prywatnej rozmowie, nie byłoby podręczników, rojących się od błędów stylistycznych, a zwłaszcza od germanizmów i rusycyzmów, nie byłoby odezw i okólników władz, pisanych niezrozumiale, jako gmatwanina stylowa.

Opieka szkoły a przedewszystkiem każdego nauczyciela, nad językiem ojczystym, wydałaby w krótkim czasie wspaniałe wyniki, pokolenie wychowane w takiej szkole nie tylkoby samo dbało o poprawność, ale przez wyrobione poczucie, tępiłoby, gdzieby tylko było można, wkorzenione błędy i nie dozwoliłoby nawet poczytnym dziennikom pisać polszczyzną niepoprawną.

Taką opiekę polecamy naszym szkołom, bo one jedne mogą się stać trybunałami poprawności językowej.

Kraków. R. Zawiliński.

O ZGUBNYM WPŁYWIE SZKÓŁ DWUJĘZYCZNYCH.

Artykuł niniejszy jest przedrukiem z *Poradnika Językowego* (rocznik XXIV, zeszyt 8; październik 1929) trzeciego rozdziału rozprawki prof. Dr. Wł. Pniewskiego pt. *Znaczenie języka ojczystego w kształceniu młodzieży.* 1. Język ojczysty ośrodkiem życia duchowego. 2. Rola języka ojczystego w szkołach.

Uwagi zainteresują zwłaszcza tych szan. Czytelników, którzy pobierali wykształcenie w szkole zaborców (niemieckiej czy rosyjskiej) i sami doświadczyli wpływ dwujęzyczności na własnej osobie.

Czemże są szkoły dwujęzyczne w zetknięciu się z powyżej wyłuszczonemi poglądami? — Są dziwolągiem, wstecznictwem, grzechem śmiertelnym wobec ludzkości, są gwałtem, popełnianym na żywym duchu człowieczym. Mówi się dziś w świecie wiele i przesadnie o niekulturalności kary cielesnej, tak, w wieku, w którym góruje kult ciała nad kultem ducha, — ale ci sami ludzie, którzy bronią nietykalności cielesnej, ci sami umieją z wrażliwem sumieniem swojem pogodzić gnębienie ducha, poniewieranie moralne i duchowe młodzieży, lekceważenie i pogardzanie w zapale cichego samochwalstwa nawet ludźmi dojrzałymi, wykształconymi i prawdopodobnie równowartościowymi — słowem, powracając do młodzieży, zapomina się o tej największej karze, jaka człowieka spotkać może, o chłostaniu i torturowaniu dwujęzycznością, co równoznaczne jest z wstrzymywaniem i hamowaniem rozwoju duchowego człowieka.

Przesada — ale niestety tylko pozorna.

Pomijając już tę okoliczność, że szczególnie w młodocianym wieku, w wieku kształtowania się człowieka, nikt tego nie dokona, aby dwoma językami równie poprawnie, równie bez zarzutu, i równie czysto nauczył się mówić — nauka dwujęzyczna wypacza i wykoleja.

Ponieważ w łamaniu się z językiem następuje do czasu znaczny chaos w doborze wyrazów i rozróżnianiu ich znaczeń, a uczeń nie może swobodnie myśleć, więc instynktownie wstrzymuje swój proces rozwojowy aż do chwili, kiedy wyrazy polskie jasno mu się zaczynają w umyśle zarysowywać, kiedy więc posługiwanie się niemi nie sprawia mu szczególnych trudności. Wyjątkowo tylko zdolny umysł postępować będzie w czysto abstrakcyjnej matematyce, albo także w fizyce i rysunkach. Okres ten pomieszania

językowego, okres wstrzymywania rozwoju, zarządzonego instynktem samoobrony, jest godny pożałowania i wymaga od nauczyciela wielkiej ostrożności, pobłażania, a przedewszystkiem delikatnej pieczołowitości i zachęty do przetrwania i wytrwałości.

Do wyłuszczenia podobnego procesu w sferze uczuć nie czuję się na siłach. Sądzić jednak należy, że pod obuchem tamtej walki również tętno życia ucznia jest wstrzymane i zagłuszone, boć i wyobraźnię zaabsorbowano jednostronnie tj. opanowywaniem wyobrażeń językowych. Czy tak jest i jak jest w szczegółach, należałoby jeszcze ścisłą obserwacją i doświadczeniem stwierdzić i zbadać.

Natomiast w sferze woli i charakteru łatwiej będzie wykazać szkodliwe skutki brzemienia dwujęzyczności.

Nie ulega wątpliwości, że wysiłek hartuje wolę — u dzieci, jeśli uwieńczony jest pomyślnym widocznym i natychmiastowym wynikiem; ten sam wysiłek zaś osłabia wolę, gdy rezultatów nie widać, chociaż są i pokazałyby się później. Pobudek i bodźców wysoce idealnych bowiem nie szukać u dzieci, a te właśnie wchodzą w rachubę.

Wysiłek zaś, zmierzający do zdobycia i opanowania równorzędnego dwóch języków, jest za wielki i dlatego demoralizujący. Niewielu znajdziemy takich uczniów, którzyby posiadali tyle sił moralnych, którzyby parli naprzód, żadnem niepowodzeniem się nie zrażając; olbrzymia większość zniechęca się, rezygnuje z dalszego zmagania się, gnuśnieje, leniwieje i wykoleja się — aż do pewnej jaśniejszej chwili, kiedy pod wpływem bezustannej czujnej opieki szkolnej i domowej język ojczysty w niej poczyna brać górę. Dlaczego jednak młodzież chroma moralnie, co ma język wspólnego z charakterem, moralnością? Tę przesłankę należy jeszcze umocnić — udowodnić doświadczalnie możnaby ją tylko odpowiednią selekcją jedno- i dwujęzycznych i porównaniem rezultatów w tych samych zresztą dalszych warunkach pracy.

„Guter Stil ist in hohem Grade eine moralische Angelegenheit"[1]) twierdzi pewien współczesny pedagog i wykazuje na przykładach z życia i twórczości wielkich pisarzy, że zdobycie dobrego stylu wymaga wysiłku woli, nawet u osób utalentowanych. Nic

---

[1]) Wilhem Schneider. Ueber die Lehrbarkeit eines guten Prosastils. Monatschrift für höhere Schulen. Berlin 1927 März — April.

to zresztą dla nas nowego, wszak znajdziemy potwierdzenie tego spostrzeżenia we własnem doświadczeniu i introspekcji, poza tem przykładów potwierdzających z życia naszych pisarzy wykazaćby można również cały szereg. Chodzi tylko o to, żeby na samem stwierdzaniu nie poprzestać.

W dalszym ciągu wykazuje wspomniany pedagog, że prawdziwie *dobry styl wiedzie ku prawdzie*, czyli odwrotnie: *prawda objawiać się może tylko w dobrym stylu.* Blaga zaś kołować będzie w ciemnych a czczych frazesach, świecić będzie chwilowo, lśnić i oślepiać blaskiem, lecz blaskiem niestety fałszywych brylantów. I to spostrzeżenie spotka się, sądzę, z zupełnem naszem uznaniem.

A jeśli tak, to musimy też uznać, że ta młodzież, która obciążona walką dwu języków, chwiejna jest lub ulega rezygnacji, rozwijać nie może woli i poczucia prawdy, a tem samem doznaje ogólnego zahamowania, czy załamania w swych dążnościach etycznych.

Na całej więc linji doświadcza normalny rozwój duchowy człowieka porażki wskutek niedomagania i osłabienia przyrodzonego wodza postępu, języka ojczystego.

Osłabienie to zaś trwa wskutek cichej, wewnętrznej a destruktywnej walki z językiem drugim, domagającym się równej władzy.

Dr. Wł. Pniewski.

OBJAŚNIENIA JĘZYKOWE.

Skon i zgon.

Pierwotna postać tego rzeczownika jest *skon,* gdzie pierwiastkiem czyli rdzeniem jest *kon-* i na początku przyimek *s*, jako przedrostek wyrazu (porów. słowa: kon-ać, s-kon-ać, s-koń-czyć...). Zczasem jednak w wyrazie *skon* obie spółgłoski na początku *sk* niedźwięczne (ciche) zastąpiono w wymawianiu odpowiedniemi dźwięcznemi (czyli głośnemi) *zg*, i tym sposobem powstała druga postać tego wyrazu *zgon*, dotychczas obok pierwszej używana. Obie te postaci: *skon* i *zgon* są w języku równouprawnione.

Tak samo w dzisiejszych wyrazach: *zgrzyt, zgrzytać*.. i *zgrzebło* brzmienia *zg* powstały z pierwotnych (prapolskich) *sk*, jak to widać z zestawienia ich z odpowiedniemi wyrazami innych języków słowiańskich.

Przykłady zamiany niedźwięcznego *k* na dźwięczne *g* przed następnem brzmieniem dźwięcznem (*w, rz*...) mamy także w wyrazach: *k*woli = *g*woli, *k*rzeczy, *k*rzeczny = *g*rzeczny i pochodne: *g*rzeczność, u*g*rzeczniony...

Reparacja i *reperacja.*

Wyrazy *reparacja*, *reparować* są pochodzenia łacińskiego (reparatio, reparare = naprawa, naprawiać), gdzie w zgłosce rdzennej *par* wyraźna jest samogłoska *a*. I w takiej też postaci *reparacja*, *reparować*, wraz z pochodnemi są używane przez starannych pisarzy polskich w ciągu wieku 19-go i dzisiaj.

Obok tego jednak, w mowie ludu i w mowie osób, niezwracających uwagi na poprawność języka, wyrazy te przybrały postaci: *reperacja*, *reperować*. Stało się to bezwiednie, pod wpływem innych wyrazów obcych, mianowicie wyrazów: operacja, operować, desperacja, desperować o brzmieniu właściwem rdzennem *e* (oper-ari, desper-are). Takie też wymawianie: reperacja, zreperować... słyszy się nieraz w mowie potocznej, a nawet spotyka się te wyrazy w druku z samogłoską *e* zamiast *a* (*per-* zamiast *par-*).

Dzisiaj w układach dyplomatycznych międzynarodowych o wynagrodzenie szkód powojennych używany jest również wyraz *reparacja* w postaci oczywiście prawidłowej, zgodnej ze źródłem jego łacińskim. Nie różni się on ani pochodzeniem, ani znaczeniem od *reparacji* np. sprzętów, odzienia lub innych przedmiotów, podlegających naprawie. W czasie rokowań powstały projekty utworzenia takich instytucyj pomocniczych, jak bank reparacyjny, komisje reparacyjne...

Zaznaczymy jeszcze, że jak z wyrazu *reparacja* powstała *reperacja*, tak samo wyraz *separacja* (łac. separatio) w wymawianiu osobników, którym obca łacina, przekształca się na *seperacja*, również pod wpływem słyszanych często wyrazów: operacja, desperacja. Podobne wymawianie (zgłoski per- zamiast par-) otrzymują też i pochodne: seperować się, seperat, seperatka... zamiast prawidłowych: separować się, separat, separatka.

Warszawa. Adam Antoni Kryński.

* * *

W społeczeństwach oświeconych poszanowanie języka narodowego i troska o jego poprawność należą do obowiązków i zadań pierwszorzędnych; wyrazem zaś tych dążności, oprócz nauki szkolnej, są stale wydawane pisma sprawom językowym poświęcone i wśród szerokich warstw rozpowszechnione.

U nas od lat 24-ch wychodzi również miesięcznik p. n. „Poradnik Językowy“, mający na celu szerzenie znajomości języka polskiego i jego poprawności, wydawany starannie przez Romana Zawilińskiego, zasłużonego pedagoga i byłego dyrektora gimnazjum w Krakowie. W 24-ch rocznikach tego „Poradnika“ mieści się obfity zasób pouczających rozprawek, objaśniających różne zjawiska językowe, wiele uwag, zapytań i odpowiedzi w sprawach językowych, nastręczających pewne wątpliwości. Uwagi i wyjaśnienia podawane są tam w formie przystępnej i dla szerszych kół czytelników zrozumiałej. Każdy zeszyt „Poradnika“ zawiera zajmujące przyczynki do głębszej znajomości języka ojczystego. Widoczne to i w ostatnich 5-ciu zeszytach tegorocznych Poradnika.

Wydawnictwo to, bezwarunkowo pożyteczne, nie jest jednak, w ostatnich czasach, szerszemu ogółowi dość znane i należycie rozpowszechnione; nie ma też dostatecznej liczby przedpłacicieli, ażeby dalej pożyteczną działalność prowadzić i rozwijać mogło. Byt jego obecnie jest zagrożony. Do pokrycia kosztów wydawnictwa potrzeba co najmniej 600 przedpłatników, a jest ich tylko 453. Dla podtrzymania więc pisma chodzi o zwiększenie liczby przedpłacicieli o półtorej setki. A podtrzymać je i dalszy jego byt zabezpieczyć koniecznie należy. Oprócz licznych szkół, które już w znacznej (choć niedostatecznej) liczbie „Poradnik“ prenumerują, skuteczny również udział w poparciu pisma wziąć mogą różne Związki i Stowarzyszenia prywatne, oraz Ministerja rządowe,

gdzie tysiące pracowników mają do czynienia z językiem piśmiennym i spotykają się nieraz z pewnemi wątpliwościami, których wyjaśnienie w owym „Poradniku“ znaleźć mogą.

Oprócz tej bezpośredniej i niewątpliwej korzyści, jaką każdy czytelnik „Poradnika“ z jego treści odnosi, jest jeszcze drugi czynnik, do poparcia pisma skłaniający, mianowicie niedopuszczenie do tego, by pismo, sprawom języka polskiego poświęcone, istnieć dzisiaj przestało!

Nie możemy zapominać o tej uznanej prawdzie, że język staranny i poprawny, to jedno z jaśniejszych znamion cywilizacji narodu.

Warszawa, dnia 10 lipca 1929 r. *Adam Antoni Kryński*

Prof. Uniwers. Warszawskiego.

Uwaga. Przedpłata roczna za 10 zeszytów „Poradnika“ z przesyłką wynosi 8 złotych. (Przesyłka pieniędzy za pośrednictwem Pocztowej Kasy Oszczędności Nr. 404600 do Redakcji „Poradnika Językowego“ w Krakowie).

W Redakcji są także do nabycia roczniki „Poradnika“ z lat ubiegłych po 2 złote rocznik. Adres Redakcji: Kraków, ul. Podwale 7 II.

OCENY KSIĄŻEK.

Nowy Katechizm dla dziatwy archidiecezyj gnieźnieńskiej i poznańskiej, str. 47. Poznań 1929. Cena 1.— zł.

Nowy Katechizm dla archidiecezyj gnieźnieńskiej i poznańskiej, str. 126. Poznań 1929. Cena 2.— zł.

Katechizm jezuity O. Deharbe'go, który po raz pierwszy ukazał się w r. 1847 pt. „Katholischer Katechismus oder Lehrbegriff...“, był przez kilkadziesiąt lat nienaruszalną świętością i jedyną niemal wytyczną w opracowaniu podręczników do nauki religji w szkołach. Posiadał on niewątpliwie duże zalety jak np. przejrzystość w rozkładzie materjału i uwzględnienie potrzeb życia duchowego w danym okresie czasu. Na nim wzorował się nasz sędziwy „Likowski“, na którym wychowały i wykształciły się niezliczone szeregi młodzieży.

Czas atoli wykazał, że trzeba nowych form dla podręcznika nauki religji. — Mechaniczne wkuwanie szeregów definicyj, podziałów i podpodziałów dawało wprawdzie spory zapas wiedzy; lecz nadmierny balast stał się mimowoli szkopułem dla wychowania nowoczesnego człowieka, pędzącego w swoim rozwoju z wichrem w zawody. „Likowski“ a raczej Deharbe się zestarzał i nie mógł podołać w tej gonitwie.

Grono rzutkich księży, mimo pomruku niezadowolenia, nie lękając się zarzutu, iż zrywają sakramentalny niemal nimb, otaczający stary katechizm, przystąpiło do przyodziania odwiecznych prawd Bożych w nową i przystępniejszą, a chwili obecnej odpowiadającą szatę.

Odrzucono więc przedewszystkiem niepotrzebny nieraz balast, ograniczając się do rzeczy niezbędnych: mniejszy katechizm liczy 89 pytań i wyposażony jest w większą ilość ilustracyj, zaś większy w 295 pytaniach stara się ująć wszystko, co najkonieczniejsze. Pod względem formy językowej zerwano ostatecznie z strupieszałą oschłością, a wprowadzono język tętniący życiem i radością. W większym katechizmie autorzy nie zapomnieli o historji biblijnej, wskazując odpowiednie miejsca małym drukiem. — Jeżeli w układzie podręcznika wyrzekli się toku historycznego, uczynili to dlatego, by podać całokształt nauki religji w porządku logicznym, a uniknąć rozproszkowania i powtarzania. Zaś odsyłacze do Pisma św. mają odpowiednio oddziałać na wyobraźnię i uczucie.

Jego Em. Ks. Kardynał-Prymas, nim udzielił swego *imprimatur*, poddał katechizm dokładnej i szczegółowej rewizji i dwukrotnie zabrał go z sobą do Rzymu, by nietylko treść ale i formę omówić z najwyższemi władzami Kościoła.

Przeszedłszy taką próbę ognia, Katechizm dekretem Ks. Prymasa został wprowadzony z dniem 1 lipca 1929 do naszych archidiecezyj, a Ministerstwo W. R. i O. P. wpisało go na listę książek do użytku szkolnego. (sk)

Wilhelm Straub: *Malendes Zeichnen im Religionsunterricht.* 1929. 8⁰. Verlag Herder et Co. Freiburg im Breisgrau. Cena Mk niem. 2,50.

Niewątpliwie i nauczycielstwo polskie powita powyższą książkę z wielką radością. Jest ona bowiem jedyną w swoim rodzaju, która ułatwić i urozmaicić potrafi nowoczesne nauczanie religji na niższych stopniach szkół elementarnych nietylko młodym nauczycielom i katechetom ale i tym pedagogom, którzy małe tylko posiadają zdolności do rysowania i malowania.

Na 58 tablicach umieszczone są ilustracje z Starego i Nowego Testamentu oraz liturgiki i roku kościelnego. Łatwe i jasne a przedewszystkiem proste ich wykonanie rzuca się wprost w oczy. Jak autor w przedmowie zaznacza, rysunki te „powstały w nauce religji i przez uczniów chętnie rysowane bywały".

Jakkolwiek książka wydana jest w języku niemieckim, to jednak polecić ją można każdemu nauczycielowi, wykładającemu religję na niższych stopniach, albowiem ryciny mówią same za siebie. Cztery strony druku, które je poprzedzają i w których autor uzasadnia myśli przewodnie tej książki, zawierają niejedną prawdę dydaktyczną. C.

Ludwik Pawłowski: *Egzamin praktyczny na nauczyciela szkół powszechnych.* Str. 31. Kraków 1929. Skład główny: Gebethner i Wolff.

Książeczka prof. Pawłowskiego traktuje sprawę egzaminu praktycznego bardzo poważnie z punktu widzenia naukowego i równoczesnego stosowania wyników badań w praktyce szkolnej. Jest ona pierwszą próbą zrealizowania przepisów dotyczących egzaminu kwalifikacyjnego. Wobec wielu niejasności w przepisach urzędowych może książeczka ta stać się drogowskazem, także dla egzaminatorów. Jakkolwiek niemożna przewidzieć, czy egzamin praktyczny będzie uwzględniał wszystkie kwestje, poruszone w broszurce, zestawienie ich jest szczęśliwie dokonane. Zdaniem mojem za szeroko ujęto stronę psychologiczną a szkole pracy poświęcono zbyt dużo miejsca, może z uszczerbkiem dla nauczania dawniejszego, bowiem niewszędzie będą warunki po temu, by pracować ściśle według zasad szkoły pracy, a jeszcze mniej według systemu daltońskiego. Nie uwzględniono niemal zupełnie historycznego rozwoju wychowania i nauczania. A. Urbański.

CZASOPISMA PEDAGOGICZNE.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY. Nr. 8—9 (sierpień—wrzesień 1929). H. Życzyński: Lektura „Pana Tadeusza" w szkole powszechnej. — J. Szuścik: Oddajmy głos rodzicom. — M. Cieślar: Postulaty szkolnictwa polskiego na Śląsku. — W. Jurak: O powietrzu. (Lekcja.)

GŁOS SZKOŁY ZAWODOWEJ. Organ Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Zawodowych. Redakcja: Warszawa, Chłodna 33.
Nr. 1 (kwiecień—czerwiec 1929).

MUZEUM. Nr. 3 (1929). R. Taubenszlag: Ujęcie krytyczne zasad szkoły pracy J. Dewey'a.

NAUCZYCIEL GŁUCHONIEMYCH I NIEWIDOMYCH. Nr. 4 (wrzesień-październik 1929). A. Manczarski: Projekt programu języka polskiego w szkole dla głuchoniemych. — J. Pawłowczak: Projekt programu nauki języka w szkole dla głuchoniemych.

NAUCZYCIEL POMORSKI. Nr. 9 (czerwiec 1929). M. Ryczakowicz: Współczesne problemy wychowawcze z uwzględnieniem naszej ideologji.

Nr. 10 (wrzesień 1929). Z. Pawłowski: Teoretyczne i praktyczne wskazówki do ćwiczeń słownikowych I. — J. Kaczmarek: Rozbiór zdania rozwiniętego w oddziale IV szkoły jednoklasowej. — J. Szalewski: Zabawy i gry kaszubskie.

OGNIWO. Nr. 7 (wrzesień 1929). St. Wysocki: O kulturę muzyczną wśród młodzieży. — J. Raczyńska-Skalska: O przedmiotach nadobowiązkowych. — Dr. Biegeleisen: Gospodarcze podstawy nowoczesnego wychowania.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY. Nr. 24 (21 września 1929). S. Peliński Indywidualizm czy indyferentyzm. — Z. Iwaszkiewiczowa: Międzynarodowy Kongres Nowego Wychowania w Helsingörze. II.

Nr. 25 (28 września 1929).

Nr. 26 (5 października 1929). J. Gołąbek: Wykształcenie nauczyciela polskiego.

Nr. 27 (12 października 1929). W. Topoliński: III Międzynarodowy Kongres Towarzystw Pedagogicznych w Genewie.

RUCH PEDAGOGICZNY. Nr. 6 (czerwiec 1929). J. Mirski: O istocie wychowania. — Z. Kaczmarek: Z problemów demokratyzacji wychowania. (Dokończenie.) — L. Pawłowski: Egzamin praktyczny na nauczyciela szkół powszechnych. (Dokończenie.)

Nr. 7—9 (lipiec—wrzesień 1929). J. Mirski: O istocie wychowania. (Dokończenie.) — M. Sekreta: Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej. — St. Niemcówna: Dzieło oświatowe Szwecji. W. Ormicki: Na szlakach rozbudowy podstaw geografji szkolnej.

SZKOŁA ZAWODOWA. Nr. 10 (1 października 1929) K. de Mezer: Zastosowanie zasad metody daltońskiej w szkolnictwie dokształcającem zawodowem. — K.: Amerykańska szkoła dła dziewcząt.

WYCHOWANIE FIZYCZNE. Nr. 9—10 (wrzesień-październik 1929). E. Piasecki: Biologiczne podstawy wychowania fizycznego. — W. Sikorski: Współczesne prądy w pedagogice a metoda ćwiczeń gimnastycznych. — M. Krawczyk: Przyczynek do metodyki nauczania gier.

WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE. Nr. 10 (październik 1929) H. Jankowska: O lęku u dzieci.

ŻYCIE SZKOLNE. Nr. 7—8 (lipiec—sierpień 1929). W. Nowicki: Nauka języka polskiego w szkole powszechnej. (Organizacja pracy, rozkład materjału, wskazówki metodyczne, lekcje praktyczne.)

Nr. 9 (wrzesień 1929). L. Bandura: Nowe szkoły w Niemczech. — W. Horoch: Stosunek władz szkolnych do władz administracyjnych dawniej a dziś. — St. G.: Stanowisko inspektora szkolnego wobec konferencyj rejonowych. — P. S.: Nauczanie literatury polskiej w 7 kl. szkole powszechnej. — W. Nowicki: Nauka języka polskiego w szkole powszechnej. — T. Tyszka: Jak urozmaicić nauczanie rachunków w pierwszym oddziale.

ILUSTRACJA SZKOLNA. Serja III (wrzesień 1929) Zagroda wiejska. Śmierć Wandy. Zaczytana. W żniwa. Kazimierz Pułaski. Włoski krążownik „Ferrucio". Obóz harcerzy pod Poznaniem. Orka na Wołyniu. Królewska Huta. Wielki piec w Hucie Pokoju. Spuszczanie szlaki z wielkiego pieca. Spuszczanie pieca Martynowskiego. Kolejka napowietrzna w Hucie Pokoju. Fragment wnętrza zakładów w Chorzowie. Grupa robotników z Chorzowa. Wieża wyciągowa w kopalni węgla.

PRO CHRISTO. Nr. 10 (październik 1929). Ks. A. Bogdański: Starzy i młodzi. — S. J. K.: O moralność i patrjotyzm w życiu publicznem.

PRZEGLĄD POWSZECHNY. Nr. 550 (październik 1929). R. Bystrzyński: Dzisiejsze oblicze bolszewizmu rosyjskiego. (Dokończenie.) — A. Misiążanka: Kilka uwag o grobowcu Łokietka.

PRZEGLĄD WSPÓŁCZESNY. Nr. 89 (wrzesień 1929). Cz. Chowaniec Z dziejów powiedeńskiej polityki Jana III. (Do genezy sprawy wschodniej.)

PRZESZŁOŚĆ. Nr. 9 (wrzesień 1929) A Siemiradzki: Co i jak pokazywali Anglicy na Wystawie Kolonjalnej w r. 1924. — P. Żukowski: Stosunek Rosjan do wojny i wojska w okresie caratu. — P. Żukowski: Stosunek rządu rosyjskiego do E. Orzeszkowej.

Nr. 10 (październik 1929) D'Avenel: Z dziejów kultury francuskiej. — P. Ganzyński: Ze wspomnień kaukaskich. — P. Ż.: Wrażenia z kongresu historyków w Oslo. — F. Jabłkowski: Z dziejów walki o Trzecią Republikę. — St. Wesołek: Spostrzeżenia nad Łotwą.

PRZYRODA I TECHNIKA. Nr. 5 (maj 1929) J. Żurowski: Początki ludzkiej kultury na obszarze Polski zachodniej. — E. Stenz: Zorze polarne. — J. Labadie: Torf jako ekonomiczne paliwo dla silników samochodowych.

Nr. 6 (czerwiec 1929) St. Skowron: Zasada podziału pracy u zwierząt. — W. Vorbrodt: Czy i jaką wartość posiadają nasze fosforyty. — K. Sochaniewicz: Pierwociny staropolskiego miernictwa.

Nr. 7 (lipiec-wrzesień 1929) J. Muszyński: Używki kofeinowe ludzkości. — J. Żurowski: Początki ludzkiej kultury na obszarze Polski zachodniej — S. Micewicz: Sztuczne ciekłe paliwo.

WIEDZA I ŻYCIE. Nr. 6 (czerwiec 1929) J. Baudouin de Courtenay: Ze wspomnień i rozmyślań o Słowieńcach i Słowianach w Italji. — E. Maydell: Fizjologiczne przyczyny zimowej śpiączki zwierząt w świetle najnowszych badań. — St. Lenkowski: O siedmiu cudach świata. — J. Plebański: Beam i fotoradjo. — Z zagadnień turystyki: Naukowe podstawy turystyki. — Kongresy turystyczne. — Turystyka w Polsce. — Idea ochrony przyrody w Polsce. — A. Krzyżanowska: Ginące zwierzęta w Polsce i potrzeba ich ochrony.

Nr. 7 (lipiec 1929) W. Massalski: Srebrne runo. — T. Zieliński: Włościaństwo w literaturze polskiej. — K. Zawistowicz: Obrzędy świętojańskie. — I. Wasiutyńska: Promieniowanie kosmiczne. — L. Hantower: Stulecie syntezy organicznej.

Nr. 8—9 (sierpień-wrzesień 1929) W. Hahn: Wojciech Bogusławski w setną rocznicę śmierci. — W. Massalski: Rozproszenie materji. — Cz. Pietkiewicz: Z etnografji Polesia Wołyńskiego. — M. Orłowicz: Międzynarodowe organizacje turystyczne. — Elesta: Montecassino. — St. Rudniański: Jak istoty żyjące oddziaływują na podniety zewnętrzne? — M. Vertmont: Zdobycie Atlantyku.

Nr. 10 (październik 1929) K. Zawistowicz: Z nad Dunaju, Adrji i Sawy. — St. Małachowski-Łempicki: Architektura buddyjska w Indjach.

Uwaga: W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych wyżej podanych czasopism zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Redakcyj — Administracyj.

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.